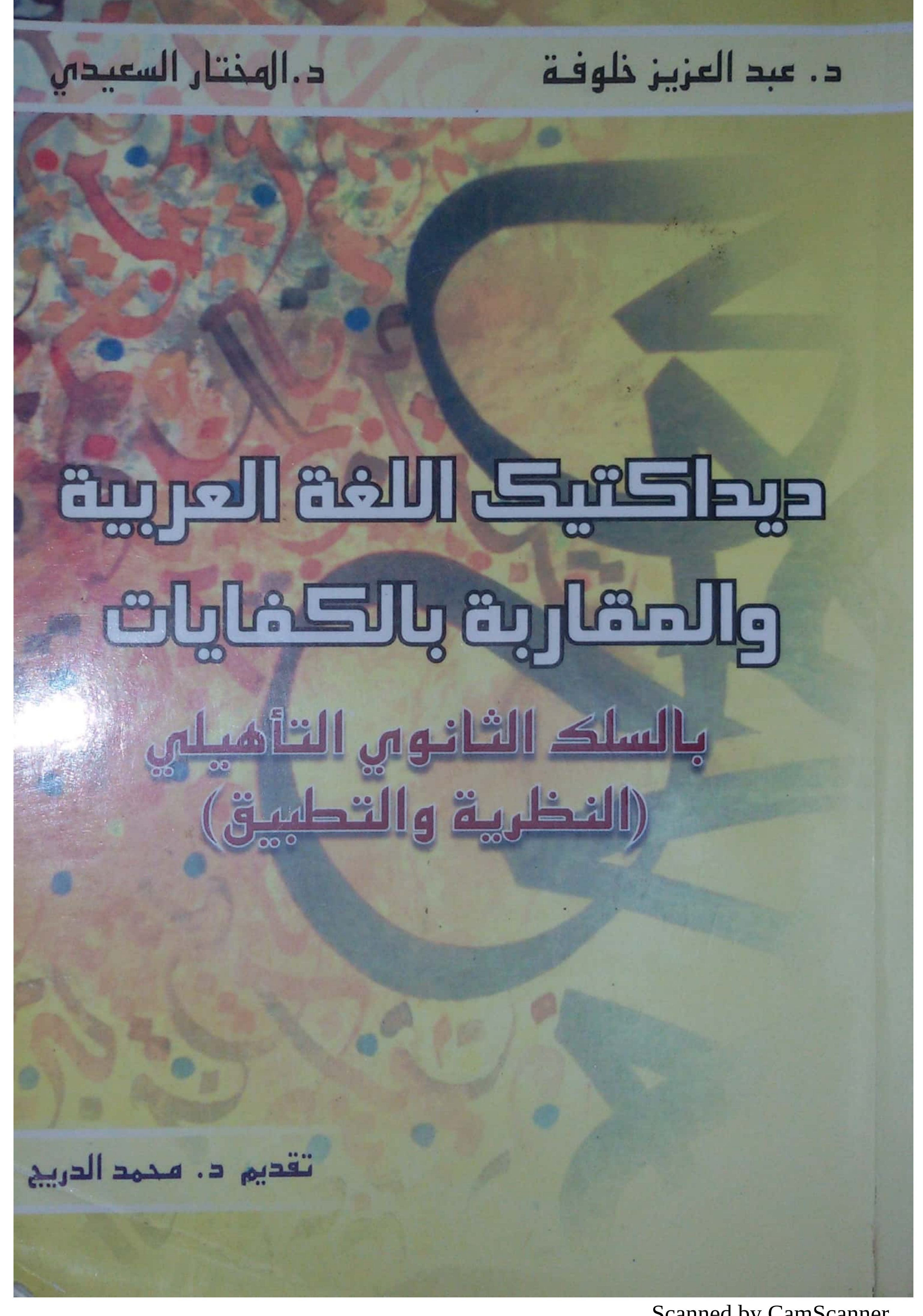


د. عبد العزيز خلوفة
د. المختار السعيدي
ديداكتيك اللغة العربية
والمقاربة بالكفايات
بالسلك الثانوي التأهيلي
(النظرية والتطبيق)
تقديم د. محمد الدريج

د. عبد العزيز خلوفة      د. المختار السعيدي

# ديداكتيك اللغة العربية و المقاربة بالكفايات بالسلك الثانوي التأهيلي

## (النظرية والتطبيق)

تقديم د. محمد الدريج

الكتاب : ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة
بالكفايات بالسلك الثانوي التأهيلي
(النظرية والتطبيق )
تأليف: د. عبد العزيز خلوفة و د. المختار السعيدي
تقديم: الدكتور محمد الدريج
عدد الصفحات: 290
الطبعة الأولى، 2015 المغرب
رقم الإيداع القانوني : 2015MO0437
ردمك : 978-9954-34-397-5



مطبعة L'imprimeur
Tél : 05 37 83 30 30
E-mail limprimeur2011@gmail.com

# الإهداء

إلى نساء ورجال التعليم بلا استثنـــــاء
الذين يكابدون في حجرات الـــــدرس
لأجل العربيـــــة
لأجل الهويـــــة
لأجل التاريـــــخ

د. عبد العزيز خلوفــة          د. المختار السعيدي

# ديداكتيك اللغة العربية و المقاربة بالكفايات بالسلك الثانوي التأهيلي

## (النظرية والتطبيق)

تقديم د. محمد الدريج

## تقديم د. محمد الدريج

يندرج الانشغال بعلم التدريس (الديداكتيك) عموما، ضمن التوجهات التربوية الحديثة التي تروم تطوير أداء المدرسين والرفع من جودة وفعالية المدرسة، إذ من اللازم، واستئناسا بنتائج هذا العلم الناشئ في بلادنا، البحث في الاستراتيجيات والطرائق والوسائل التدريسية الناجعة، حتى يكون المدرس في مستوى أدائه لمهنته ويكون المتعلم في وضعية أفضل تمكنه من اكتساب المعرفة والملكات والمهارات بشكل سليم، وتجاوز، في نفس الآن، الصعوبات والمشكلات التي تحول دون تجويد المنتج التعليمي. على اعتبار أن للديداكتيك دورا كبيرا في التشخيص المبكر للمعيقات التي تعترض العملية التعليمية التعلمية داخل حجرات الدرس.

لهذا نجد كل مادة دراسية إلا وتُستند في تدريسها، وفق هذا التوجه، إلى أسس ديداكتيكية محددة، حيث يستلزم الاختلاف في المواد ومحتوياتها وما يستتبعه من أهداف وكفايات وقيم ...اختلافا في التدخلات الديداكتيكية، ومن هنا ضرورة الانتقال من علم التدريس العام إلى علم التدريس الخاص بكل مادة وتخصص، أي الانتقال من النظرية إلى الممارسة والتطبيق.





وهذا ما دفع الباحثين في علوم التربية في العصر الحديث إلى اعتبار الديداكتيك علما مستقلا بذاته، رغم التقاطع الحاصل بينه وبين فروع علوم التربية، مادام يجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي، ويتطور باستمرار وفق مبادئ ومناهج خاصة. والمعلوم، أيضا، أن ديداكتيك المواد الدراسية تمتح بشكل أو بآخر من الديداكتيك العامة: لوجود عناصر مشتركة بينها، سواء تعلق الأمر بالمستوى التعليمي أم بالمستوى التعلمي، ناهيك عن القضايا والمجالات التي تشكل روافدها جميعا.

وذاك ليس ببعيد عن ديداكيتيك مادة اللغة العربية، التي جُعل لها منهاج خاص تتضح منه طرائق وأساليب تدريس مختلف مكوناتها وفي مستوياتها المتعددة؛ فالحديث، هنا، يتسع إلى ديداكتيك النصوص وديداكتيك الدرس اللغوي وديداكتيك التعبير والإنشاء وديداكتيك المؤلفات. إذ يفرض تنوعها تدخلا ديداكتيكيا مناسبا، مراعاة للأبعاد المعرفية والوظيفية وكذا القدرات والمهارت المستهدفة.

ومادام فعل الإقراء معقدا إلى الدرجة التي لمحنا إليها، فإن مؤلف "ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات" للباحثين المختار السعيدي وعبد العزيز خلوفة، ذو أهمية كبرى في تعبيد الطريق لأساتذة العربية حتى يتمكنوا من تنظيم عملهم التربوي وعقلنته استنادا إلى مبادئ محددة، على اعتبار أن هذا المؤلف ينسجم مع المراجعة الشاملة

لمنهاج التعليم وخاصة في المرحلة الثانوية التأهيلية، حيث السعي نحو تمكين المتعلم من مختلف الكفايات الثقافية والمنهجية والتكنولوجية والتواصلية، مما يؤهله إلى الإنتاج والإبداع والاندماج السريع في محيطه السوسيو اقتصادي.

والملاحظ من خلال هذا العمل المتميز، أن الباحثين على اطلاع واسع ومتعمق بمختلف المصادر المعالجة لتدريس اللغة العربية بالنظر إلى الاستراتيجيات التجديدية، ناهيك عن المراجع الموازية، وهو ما أهلهما إلى الإحاطة بمقاصد منهاج اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي. حيث تدرجا في بناء محاور المؤلف وفق تصميم منهجي محكم، بدءا بتحديد المفاهيم والأسس الديداكتيكية ذات الصلة بمادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي.

إن الأمر لا يقتصر على استعراض الخطوات المنهجية المعتمدة في تدريس كل مكون على حدة، إنما عمل الباحثان على تجاوزها بالتمثيل لكل نموذج إقرائي بجذاذة تثبت فيها المقاطع البيداغوجية ومحتويات الدرس وفق بيداغوجيا الكفايات، على أساس تحقيق مبدأ التعلم الذاتي والتمهير، حيث تتسع الجذاذة إلى مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية، بالإضافة إلى مرحلتي التقويم والدعم.

ويكمن سر نجاح المؤلفين في تقديمهما لتصور واضح عن كيفية إقراء دروس العربية، بالجمع بين الشقين النظري والتطبيقي، إذ يشكل





هذا المؤلف دليل أستاذ العربية، الذي سيتمكن من التحضير الجيد للدروس على اختلافها. تماشيا والتطور الذي تعرفه المنظومة التربوية المغربية، وأخذا بالحسبان التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية.

ولا يسعنا في هذا المقام إلا أن ننوه بهذا العمل الجدي والمتميز الذي ضمنه المؤلفان الكثير من معارفهما ومما اطلعا عليه من مراجع مختارة بعناية ولكن وقبل هذا وذاك، انطلاقا من تجربتهما البيداغوجية الميدانية وممارستهما الطويلة، حتى لا أقول من معاناتهما، الأمر الذي سيجعل مؤلَّفهما يحظى بدون شك، بتقدير كبير، ويلقى نفس التقدير والعناية، لدى الممارسين البيداغوجيين في المجال التربوي والتعليمي بشكل عام.

**والله ولي التوفيق**

**د. محمد الدريج**

**الرباط 19 اكتوبر 2014**

# مقدمة

غالبا ما يجد مدرس اللغة العربية نفسه أمام تحدياتٍ تتعلق بطرائق تحقيق التواصل المعرفي مع الناشئة، تواصلا يروم جودة التعلمات، ويُفضي إلى كسب رهان الفرد والمجتمع. وهو ما تأتي ديداكتيك اللغة العربية للبحث فيه، إذ يعمل هذا العلم على معالجة كيفية تحقيق الأهداف التربوية بالنظر إلى الوسائل والتقنيات الموظفة لأجلها. وبالتحديد، كيفية تدريس برنامج مادة اللغة العربية، خلال سلك الثانوي التأهيلي، بمختلف مشاربه وتعدد معطياته الفنية والبنائية.

تتأطر ديداكتيك اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي ضمن فلسفة تربوية حديثة، حيث إنها تستند إلى بيداغوجيا التّعلُّم، التي تجعل من الإجراءات العملية سبيلا إلى تحقيق أهداف المنهاج، بما فيها الوعي بقدرة اللغة العربية وآدابها، على استيعاب كافة المعارف الحضارية والثقافية، وتوظيفها في التعبير عن الحاجات المتجددة. ولن يتأتى ذلك، إلا بجعل متعلم اللغة العربية، في المرحلة الثانوية التأهيلية، يحرص حرصا شديدا على تكوين ذاتي لشخصيته، إيمانا بمؤهلاته وميولاته المعرفية والسيكولوجية والثقافية، كونها بؤرة العملية التعليمية التعلمية.

إن المقاربة بالكفايات تعمل على تمهير التلميذ حتى يبني معارفه انطلاقا من ذاته، على أن يتم استثمار تلك المكتسبات،





مستقبلا، في وضعيات ومناسبات جديدة، تمتد إلى مواد دراسية أخرى، بل إلى ما له علاقة بالحياة بأسرها. حيث إن مختلف الكفايات التي يجب تطويرها لدى المتعلم، بالسلك الثانوي التأهيلي، ذات صلة بما هو تواصلي ومنهجي وثقافي، بالإضافة إلى الكفايات الاستراتيجية والتكنولوجية، كلها تسلح المتعلم ليكون أكثر اقتدارا على الاندماج، بشكل إيجابي، في المجتمع، من خلال الإسهام في بناء صرح التنمية المستدامة للبلاد.

والجدير بالذكر، أن مؤلف ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات بالتعليم الثانوي التأهيلي، يُحيط بتلكم الإجراءات النظرية، بل والعمل على تفسير وتبسيط جملة من المفاهيم، حتى تصبح متناولة لدى المنشغلين بإقراء دروس العربية، ولن يكتفي الكتاب باستعراض نظري للتوجهات الديداكتيكية، وإنما سيعمل على تجسيدها من خلال جذاذات تطبيقية، تراعي الخطوات المنهجية، وتأخذ بالحسبان الكفايات المستهدفة في كل محور على حدة.

يخوض المؤلِّف أول الأمر في تحديد مجموعة من المفاهيم الأساسية باعتبارها مدخلا إلى ديداكتيك اللغة العربية وفق المقاربة الجديدة القائمة على التعلُّم الذاتي، وسيتم التركيز على ثلاثة مفاهيم: أولها البيداغوجيا، وثانيها الديداكتيك، وثالثها الكفايات. بعدها يتوزع

الكتاب إلى فصولٍ أربعة بناء على مكونات برنامج اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي.

سينفرد الفصل الأول بديداكتيك النصوص، حيث التعرف بدينامية القراءة المنهجية، باعتبارها مقاربة فعالة للنصوص الأدبية بمختلف مقوماتها الفنية، إذ تم تقسيمه إلى ستة نصوص هي: النص الشعري، والنص السردي، والنص الوصفي، والنص الحجاجي، والنص المسرحي، والنص النقدي. وهذا التنوع الحاصل في النصوص الأدبية يستلزم تنوعا في التدخل الديداكتيكي كما سنرى. ثم الفصل الثاني الخاص بديداكتيك علوم اللغة، وقد توزع إلى مباحث ثلاثة: أولها ديداكتيك الدرس البلاغي، وثانيها ديداكتيك الدرس النحوي والصرفي، وثالثها ديداكتيك الدرس العروضي؛ وهي دروس مبثوثة في برنامج سلك الثانوي التأهيلي بأكمله، استوجب تدرسها اعتماد مقاربات منهجية متعددة. ويأتي الفصل الثالث للبحث في ديداكتيك التعبير والإنشاء، للوقوف عند المهارات المكتسبة لدى تلامذة السلك التأهيلي، من خلال الأنشطة المتعددة: الاكتساب والتطبيق والإنتاج والتصحيح، أخذا في الاعتبار تباين الإجراءات العملية المعتمدة خلال كل نشاط. بينما ننتهي في الفصل الرابع إلى ديداكتيك المؤلفات، إذ تم تقسيمه إلى مباحث أربعة وفق المؤلفات المتنوعة، خلال مرحلة السلك الثانوي التأهيلي، فجميعها لا تخرج عن المؤلف الروائي أوالمؤلف السير ذاتي أوالمؤلف





المسرحي أوالمؤلف النقدي. فالاختلاف الملحوظ بين المؤلفات المذكورة يستوجب مقاربات منهجية متباينة.

يستدعي التقسيم السالف الذكر الاستناد إلى ديداكتيك كل مكون على حدة، على اعتبار أن فن تدريس كل مكون يستلزم رؤية ديداكتيكية معينة، تعمل على تحديد آليات ووسائل التدخل، لجعل المنتج التعليمي يرقى إلى درجة التلقي والتفاعل الإيجابي، سواء بين المدرس والمتعلم، أو بين المتعلم والمادة الدراسية، إذ إن العناصر المعرفية المقترحة من الوزارة الوصية هي الجسر الرابط بين الأستاذ والمتعلم. لذلك، ينبغي نقل تلك المادة الدراسية نقلا ديداكتيكيا، ينسجم والتوجيهات التربوية القائمة على مقاربات ومنهجيات بيداغوجية حديثة، مرتكزها الأساس تأهيل المتعلمين إلى تكوين شخصية متزنة متسلحة بالقدرات والكفايات المنشودة، لتوظيفها في مختلف الوضعيات التي قد تصادفهم.

والملاحظ أننا لم نلتزم تصميما واحدا للجذاذة في الشق التطبيقي، إيمانا منا بحرية التصرف في رسم الجذاذة المستوفية المقاطع البيداغوجية الضرورية، والمتضمنة للإجراءات العملية كما تمليها التوجيهات التربوية القائمة على المقاربة بالكفايات، ويبدو ذلك واضحا عند المقارنة بين جذاذات مختلف المكونات.

ولا جرم أن اختلاف التنوع يحقق إفادة أكثر ويفتح باب الاجتهاد لكافة مدرسي اللغة العربية ليبدعوا في ضوء التوجيهات الموافقة لإجراءات المنهاج التربوي لمادة اللغة العربية، حيث استحضار الأسس الديداكتيكية بأسرها، بما فيها التدرج المنهجي وأجرأة الكفايات وأنشطة التعليم والتعلم، والدعم والتقويم.

وفي الختام نتقدم بالشكر الجزيل لكل من أسهم في إخراج هذا الكتاب، ونخص بالذكر العلامة والخبير التربوي د. محمد الدريج الذي أفادنا بخبرته التربوية الثرية ونصائحه القيمة، وشرفنا بالتقديم لهذا الكتاب، فله منا جزيل الشكر والامتنان.

**المؤلفان:**

د. عبد العزيز خلوفة/ د. المختار السعيدي

27 يوليوز 2014 م / 29 رمضان 1435 هـ





# مدخل مفاهيمـــــي:

# نحو بيداغوجيا التَّعلُّم

## المطلب الأول: مفهوم البيداغوجيا

يشير Mialaret إلى أن كلمة pédagogue حديثة العهد، إذ يعتقد أنها ترجع إلى سنة 1485م، في حين يشير قاموس Littré إلى أنها ظهرت سنة 1536م عند Calvin، وقد اعتمدت الأكاديمية الفرنسية هذا المفهوم عام 1762م، الذي انتشر خلال القرن التاسع عشر[1].

وذهب جل الباحثين إلى أن مصطلح "بيداغوجيا" يتكون في أصله اللغوي اليوناني من كلمتين: الأولى péda وتعني الطفل، والثانية Agôgé وتعني القيادة والسياقة، كما تعني التوجيه، ومن ثمة كان البيداغوجي (Le pédagogue) هو مُراقب الأطفال في خروجهم للتكوين أو النزهة.[2]

أما اصطلاحاً فإن تعدد الحقول المعرفية للمفهوم وتنوع سياقات استعماله ينجم عنه بدهيا تعدد التحديدات؛ ففي قاموس Foulauié تعني البيداغوجيا "المادة التي تهتم بموضوع تربية الطفل، وهي تتضمن علم الطفل pédologie إضافة إلى معرفة التقنيات التربوية وفن تشغيلها[3]، أما إميل دوركايم E.Durkheim فقد اعتبرها نظرية تطبيقية تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع[4]، بينما اعتبرها

1- سلسلة التكوين التربوي 4- خالد الميروآخرون، ص: 83.

2- التدريس الهادف، محمد الدريج، ص: 12.

3- سلسلة التكوين التربوي 4، ص: 84.

4- نقلا عن سلسلة التكوين التربوي 3، 63.





أنطوان مكارينكو A.Makarenko العلم الأكثر جدلية، والأكثر حركية، والأكثر تعقيدا، والأكثر تنوعا ولا سيما نظرية التربية التي هي قبل كل شيء ترمي إلى هدف عملي؛ وذهب روني أوبير R.Hubert إلى أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله منظم وفق تمفصلات منطقية، في حين رآها جاك أردوانو J.Ardoino مجرد خادمة للتربية تعمل على تنظيم التقنيات والطرائق والأدوات[1].

ويرى مؤلفو سلسلة التكوين التربوي أن العديد من الكتابات والتحاليل التربوية تبنت وجهة النظر التي تميز في لفظ البيداغوجيا بين استعمالين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، ويفيدان في التمييز بين ما هو نظري فيها، وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها؛ وهذان الاستعمالان هما:

- أنها حقل معرفي قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية أو التعليم، على الطفل أو الراشد، أو عليهما معا.
- نشاط عملي يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل الدراسي[2].

1- سلسلة التكوين التربوي 3، خالد الميروآخرون، ص: 63 وما بعدها.

2- المرجع السابق، ص: 65.

وقد ارتبط مصطلح البيداغوجيا بمجموعة من المفاهيم شكلت قفزة نوعية في التنظير التربوي؛ ومن أبرزها:

أ - بيداغوجيا الخطأ:

لقد أضحت بيداغوجيا الخطأ ترى الخطأ منطلقا لتصحيح مسار التعلم، وليس خطيئة يجب تفاديها، ومن ثمة فإنها "تصور ممنهج لعملية التعليم والتعلم يقوم على اعتبار الخطأ استراتيجية للتعليم والتعلم"[1]، وتتأسس بيداغوجيا الخطأ على ثلاثة أبعاد أساسية: أولها ابستيمولوجي يرتبط بالمعرفة ذاتها، إذ يمكن للمتعلم أن يعيد ارتكاب الأخطاء نفسها التي ارتكبتها البشرية في تاريخ تطورها العلمي؛ وثانيها سيكولوجي يتجلى في اعتبار الخطأ ترجمة للتمثلات التي راكمها المتعلم من خلال تجاربه، وهي ذات علاقة بنموه المعرفي؛ وثالثها بيداغوجي يرتبط بالأخطاء الناجمة عن عدم ملاءمة الطرائق البيداغوجية لحاجات المتعلمين[2]. ومن هنا وجب البحث في مصادر الخطأ وتحليل أبعادها، ثم تشريحها، قصد تصحيح مسار التعلم عبر عملية التقويم؛ سواء أكان هذا التقويم آنيا جزئيا يرتبط بسيرورة حصة واحدة، أم كان بعديا شاملا يرتبط بالنظام التعليمي برمته.

[1]- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص: 34.

[2]- المرجع السابق، ص: 34.





ب – البيداغوجيا الفارقية:

وكما يستفاد من الصفة فإن هذه البيداغوجيا تقوم على الوعي بالفوارق الذهنية والنفسية والمعرفية والاجتماعية والثقافية بين المتعلمين في الفصل الدراسي، فهي "طريقة تربوية تستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات، والمنتمين إلى فصل واحد، على الوصول، بطرق مختلفة، إلى الأهداف نفسها"[1]، ولعل أهم سمات البيداغوجيا الفارقية تتمثل في كونها[2]:

- تفريدية تعترف بالمتعلم باعتباره فردا له تمثلاته الخاصة، وله تعامله الخاص مع وضعية التعلم.
- متنوعة ومتعددة، لأنها تقترح مجموعة من المسارات التعليمية تراعى فيها قدرات المتعلم، وهي بذلك تتعارض مع التصور الذي يرى أن الجميع ينبغي أن يعمل بنفس الإيقاع، في نفس المدة الزمنية، وبنفس المسارات. فهي تقترح إجراءات متنوعة، ووضعيات تعليمية – تعلمية في إطار مسارات بيداغوجية مختلفة، وكذلك

[1]- البيداغوجيا الفارقية أداة لتحسين جودة التعلمات، حياة شتواني، مجلة علوم التربية- العدد الثاني والخمسون، ص: 104.

[2]- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص: 30.

طرائق ووسائل مختلفة لإنجازها، في إطار مرن مع استعمالات الزمن.

- تهيكل المحتوى بكيفية متدرجة؛ إما حسب تدرج متشعب لمضامينه، أو حسب تدرج خطي لما يشتمل عليه، يراعي وتيرة عمل المتعلم.
- تمكن من تكافؤ الفرص وتجسد الحق في الاختلاف.
- تسمح بإبراز الفوارق المرتبطة باستعمال المتعلم لتقنياته ووسائله الخاصة في التعلم.

### ج- بيداغوجيا الكفايات:

لا جدال في أن بيداغوجيا الكفايات قد كانت ردة فعل لتجاوز هنات بيداغوجيا الأهداف التي خلفت مجموعة من التحفظات كما يؤكد ذلك د. محمد الدريج قائلا: "إن هذه التحفظات جعلت الكثيرين يفكرون في اقتراح بعد جديد يمنح نموذج التدريس الهادف نفسا جديدا يتمثل في مدخل الكفايات، والذي يجعله قادرا على مواجهة مختلف الصعاب وتجاوزها."[1] ويؤكد الباحث نفسه أن التعريفات المختلفة التي قدمت للكفايات تتأرجح بشكل عام بين الفهم السلوكي (البيهافيوري

[1]- الكفايات في التعليم، محمد الدريج، ص: 44.





behavioriste) والفهم الذهني (المعرفي cognitiviste) [1]. ولعل من أبرز المؤسسات التي انشغلت بهذا المفهوم مركز الداراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد المعروف اختصارا بـ: "CEPEC" ( Centre d'Etudes Pédagogique pour l'Expérimentation et le Conseil)، حيث يورد محمد الدريج تعريفا مركزا للكفاية التي تعرّف بأنها "نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمة – مشكلة وحلها بإنجاز (أداء) performance ملائم."[2]

وانطلاقا من هذا التعريف يستخلص الدريج جملة من الخصائص التي تميز الكفايات؛ وأبرزها[3]:

- ارتباطها بالوضعيات (Situations) التي تطرح إشكالا عندما تحتم على الفرد إنجاز مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، فتغدو الكفاية مجموع المعارف والقدرات الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال.

[1]- الكفايات في التعليم، ص: 45.

[2]- المرجع السابق، ص: 59.

[3]- المرجع السابق، ص: 60 – 61.

- تجنيد الكفايات للمعارف والمهارات من مستويات مختلفة للاستجابة لطلب اجتماعي خارج عن تطور منطقها الداخلي يجعلها ذات طابع شمولي ومدمج.

- رغم ارتباط الكفايات بالقدرات الداخلية فإننا نستدل على توفرها وعلى تحققها لدى المتعلم بالإنجازات (الأداءات) التي يتفوق فيها.

- قابليتها للنمو والاغتناء بما يكتسبه المتعلم من قدرات معرفية ووجدانية وحسية حركية، بحيث تصير هذه القدرات هي المغذي الأساسي للكفايات.

غير أن الكاتب محمد الدريج يذهب في آخر كتاباته التربوية إلى استبدال مفهوم الملكات بمفهوم الكفايات، لأنه يرى أن مفهوم الملكات أكثر غنى وألصق بتراثنا التربوي الأصيل، وهو مما يمكن أن يشكل إطارا لمعايير الجودة التي يستهدفها المنهاج، بل معايير تستهدفها العملية التعليمية برمتها[1].

وانطلاقا مما سبق فإن بيداغوجيا الكفايات "حولت مسار المؤسسة التعليمية من جعلها أداة لشحن ذاكرة المتعلم بالمعارف، واختبار مدى قدرته على تذكرها يوم الامتحان، إلى أداة لتنظيم معارفه، ودمج تلك المعارف في بنيته الذهنية من أجل توظيفها في حل ما يعترضه

[1]- تطوير المنهاج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية: المنهاج المندمج نموذجا، محمد الدريج، دفاتر التربية والتكوين، ع 7/6 ص: 58.





من مشاكل يومية ومستقبلية. مما يعطي لهذا النوع من التعلم طابع التطور والتجدد والنماء والاستمرارية، يصاحب تطور وتجدد وتنوع الوضعيات التي يواجهها المتعلم طيلة حياته."[1]

وهذا ما أكده كتيب التوجهات التربوية الذي أقر بأن اعتماد مدخل الكفايات، في صياغة منهاج المرحلة الثانوية التأهيلية يترجم "تحولا من الاهتمام بنقل المعارف الجاهزة للمتعلم، إلى الاهتمام بتمهيره في بناء المعرفة بنفسه، وقدرته على استثمار مكتسباته في وضعيات وسياقات جديدة، من خلال امتدادات منفتحة على مختلف المواد الدراسية، وعلى الحياة."[2]

وفيما يتعلق باللغة العربية فإن المنهاج يروم أربع كفايات أساسية:

**أولا : الكفاية التواصلية؛ وتستهدف ما يلي:**

– توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات التواصلية.

[1]- الكفايات والتربية على القيم والاختيار ومفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض، عبد الله مجاهد، مجلة علوم التربية، ع 47، ص: 26.

[2]- التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص: 6.

- القدرة على التواصل مع مختلف النصوص القديمة والحديثة من أنماط وموضوعات متنوعة.
- القدرة على التواصل مع الآخر، والدفاع عن الرأي الشخصي واستعمال أساليب الحجاج وتقنيات التعبير المكتسبة في ذلك.
- القدرة على التواصل مع المحيط الخارجي والاستفادة منه في إطار التعلم الذاتي.

**ثانيا: الكفايات المنهجية؛ وتستهدف ما يلي:**

- التمكن من منهجية في التحليل تقوم على توظيف جهاز مفاهيمي وخطوات محددة.
- القدرة على تشغيل مختلف المقاربات المنهجية لوصف الظواهر الأدبية وتأويل النصوص الأدبية.
- التمكن من مبادئ التصنيف والتنظيم والتمييز والمقارنة والربط.
- القدرة على الاستدلال والبرهنة.
- استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعيتي التلقي والإنتاج.
- القدرة على تمييز أنواع الخطاب انطلاقا من مقولات أجناسية وبنائية.





**ثالثا: الكفايات الثقافية؛ وتروم تحقيق الأهداف الآتية:**

- تعرف أنماط الكتابة النثرية والشعرية وخصائصها البنائية.
- تعرف بعض مكونات الخطاب ووظائفه.
- التمكن من رصيد في اللغة والبلاغة، يسعف المتعلم في فهم النصوص وتحليلها، ويعمق ثقافته في المجالين معا.
- تعرف تقنيات إنتاج نصوص حسب مهارات محددة.

**رابعا: الكفايات الاستراتيجية؛ وتسعى إلى تحقيق الآتي:**

- تعزيز قيم الثقة بالنفس، وقيم التفتح واحترام الآخر.
- تعزيز الانتماء الوطني والتشبث بالهوية الثقافية والحضارية، مع الانفتاح على القيم الإنسانية الإيجابية (الحرية، الديموقراطية، حقوق الإنسان).
- تعزيز المواقف والميول الإيجابية.

وعادة ما يتم التمييز في الدراسات التربوية بين نوعين من الكفايات[1]:

أ- **الكفايات النوعية:** وهي الكفايات الخاصة المرتبطة بمادة دراسية معينة أو بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد.

---

[1]- الكفايات في التعليم، ص: 102.

ب- **الكفايات الممتدة:** وهي الكفايات التي توظف في إطار موا
دراسية متعددة وأنشطة تربوية مختلفة، ويمتد مجال تطبيقه
وتوظيفها إلى سياقات جديدة.

**المطلب الثاني: مفهوم الديداكتيك**

**أ- معجميا:**

تتفق معظم المعاجم التربوية على أن اصطلاح الديداكتيك مشتق من الكلمة اليونانية Didaskine، وتعني كل ما يَختصُّ بالتدريس أو التعليم، ومنها فعل Didaskine، وتعني درَّس ولقَّن، ومِن هذه الماد اللغوية اشتقَّت اللاتينية لفظ Doceo و Discipulus، ومعناهما التخصُّص Discipline، ومِن هذه المادة أيضًا لفظ Docile، ويطلق على الشخص القابل للتعلُّم والقادر عليه. فالملاحظ أن اسم الديداكتيك بمفهومه المتداول الآن "لم يتم إدراجه لا في le Darmesteter المؤرخ سنة 1988، ولا في le robert بأجزائه العشرة، ولا أيضا في le quillet بمجلداته الستة، ولا حتى في موسوعة لاروس لسنة 1961."[1]

وبالنظر إلى المعاجم الأخرى التي ظهرت في سنوات لاحقة، فإن مصطلح الديداكتيك وارد بمفهوم فن التعليم، وبالأخص معجم لروبير (le robert) سنة 1955 ومعجم لُليتري (le Littré) لسنة 1960، على

[1]- نقلا عن: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، محمد لمباشري، ص: 19.





أساس أن الديداكتيك تيار آخر يشتغل بالموازاة مع علم التربية، وما يقابله عند باحثين تربويين عرب هو التعليمية التي من شأنها أن تبحث في الأساليب التي تعمل على تحقيق الأهداف التربوية، وهو ما انعكس إيجابا على العملية التعليمية التعلمية.

**ب- اصطلاحا:**

أما الجانب الاصطلاحي، فإن معظم التعاريف تعتبر الديداكتيك علما يقوم على جملة من الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة، إلا أن الاختلاف الملحوظ بين الباحثين في الديداكتيك، هو أن عددا كثيرا من الباحثين لا يعتبرونها علما قائما بذاته، وإنما هي فرع من فروع البيداغوجيا، أو بوصفها شقا تطبيقيا لها، وقد أورد الدكتور محمد الدريج هذه التعريفات[1]:

- يستعمل لفظ الديداكتيك، حسب أسطولفي(Astolfi)، كمرادف للبيداغوجيا، وهو ما يفيد أنها لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، كما لا تشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية، إنها نهج، أو بمعنى أدق، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.

- الديداكتيك، هي بالأساس، حسب جاسمن(Jasmin)، ليست حقلا معرفيا قائما بذاته. باعتبارها تفكيرا في المادة الدراسية بغية تدريسها،

[1]- عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، محمد الدريج، ص: 9-10.

والذي يواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة ومحتواها وبنيتها ومنطقها، وتنشأ عن موضوعات علمية، ثقافية سابقة للوجود، ومشكلات ترتبط بالفرد في وضعيات التعلم، وهي من طبيعة سيكولوجية.

- وكانت الديداكتيك حسب أبلي(Aebli Hans)..علما مساعدا فقط للبيداغوجيا. حيث أسند إليها بناء الاستراتيجيات البيداغوجية المساعدة على بلوغ الأهداف، فالديداكتيك ليست إلا مادة تطبيقية، موضوعها تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز المشاريع ذات الطابع التعليمي.

وبالنظر إلى ما سبق استعراضه من تعريفات الديداكتيك، إذ لا يعتبرها باحثون حقلا معرفيا قائما بذاته، فإن اشتغالها لا بد أن يكون في المستويات التالية[1]:

- المستوى الابستيمولوجي الذي يخص المعرفة، حيث التفكير في محتويات التعليم: في طبيعتها المعرفية ووظيفتها الابستيمولوجية وطريقة بنائها في المنهاج، وتاريخها المؤسساتي..

- المستوى النفسي الذي يهم التلميذ، حيث دراسة شروط امتلاك وحيازة المعرفة من طرف التلاميذ ودراسة الكيفية التي تبنى بها المفاهيم

1- ديداكتيك النصوص القرائية، محمد البرهمي، ص: 10.





في عمليتي التعليم والتعلم، وذلك من خلال البحث في تمثلات التلاميذ وتعرُّف العوائق التي تحول بينهم وبين التمثل السليم للمعرفة.

- المستوى العلمي التطبيقي ويهم المدرس، أي دراسة وضعيات التعلم والحلقات والمقاطع الديداكتيكية بهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية تمكن التلميذ من تحصيل أفضل.

لكن راح محمد الدريج يعرف الديداكتيك، بإعادة النظر في ما سبق من تعاريف تخلط بين الديداكتيك والبيداغوجيا، وإنما ثمة استقلالية لكل منهما، يقول: "نقصد بالديداكتيك أو علم التدريس، الدراسة العلمية لطرق التدريس ولتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي–الحركي، وتحقيق لديه، المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم. إن الديداكتيك أو علم التدريس، يجعل بالتعريف، من التدريس موضوعا له. فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرس والتلاميذ وتفاعلهم داخل القسم، وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم. لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاته. ويستهدف في جانبه النظري صياغة نماذج ونظريات تطبيقية- معيارية، كما يعني في جانبه التطبيقي السعي للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس والمؤطر والمشرف

التربوي وغيرهم..على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم، مما ييسر سبل التغلب عليها ويسهل قيامهم بواجباتهم التربوية التعليمية على أحسن وجه."[1]

**ج- النقل الديداكتيكي:**

إذا كانت عملية نقل المعرفة إلى التلميذ تندرج ضمن الديداكتيك، فإن المدرس مطالب بالتفاعل مع هذه المعرفة التي يحاول نقلها إلى التلميذ بصيغ تيسر الفهم والتمثل، وهذه العلاقة التي تقوم بين المدرس والمعرفة، تدخل تحت مفهوم النقل الديداكتيكي، وقد" تم توظيف هذا المفهوم سنة 1970م من طرف عالم الاجتماع ((ميشيل فيري)) M.verret في كتابه les temps des études، ثم استعمله من بعده ((شافلار)) Ives chavallard في دراسته في ديداكتيك الرياضيات المعنونة بـ((النقل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المتعلّمة)). ويعرف ((شافلار)) النقل الديداكتيكي transposition didactique بأنه العمل الذي يجعل من موضوع معرفة ما موضوعا تعليميا. ويحيل هذا المفهوم على انتقال المعرفة من مجال التخصص العلمي إلى مجال التعليم مع ما يصاحب هذا الانتقال من تغيير في صورة المعرفة، فتصبح المعرفة المتعلّمة شيئا آخر غير المعرفة المتداولة بين المتخصصين

[1]- عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، ص: 11.





والأكاديميين، لأن اشتغال المعرفة في مجال الديداكتيك لا يتم بنفس الصورة التي تشتغل بها في حقل التخصص العلمي."[1]

بناء عليه فإن مهمة الأستاذ هي نقل معرفة معينة من خصوصيتها العالمة المعقدة من حيث أصولها وروافدها الابستيمولوجية إلى معرفة تعليمية قابلة للتلقي، فهو يلعب دور الوسيط، وهي مهمة ليست سهلة، لذلك، "وجب توفير العناصر المعرفية القابلة للتحول إلى ((موضوعات)) بواسطة ((النقل الديداكتيكي))، وتُدرجُ هذه العناصر المعرفية في البرامج الرسمية والكتب المدرسية."[2]

وإذا كانت الوزارة الوصية على التربية والتكوين تعمل على انتقاء المعرفة العلمية التي ستكون قناة تواصل بين المدرس والتلميذ، فإن المدرس نفسه يأتي إلى انتقاء آخر للمادة ذاتها، ولهذا الأمر وجب عليه التقيد، أثناء النقل الديداكتيكي، بالمبادئ التالية:

- مواكبة المدرس للمعرفة العالمة باعتبارها مصدر المعرفة التعليمية.
- انتقاء المادة المعرفية المتماشية مع مستوى إدراك التلاميذ.
- التواصل مع التلاميذ بلغة الاستمالة والتحفيز.
- التدرج في نقل المعرفة إلى التلاميذ.
- الاعتراف بشخصية التلميذ وأساليبه في التفاعل مع الدرس.

[1]- ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، ص: 20.

[2]- المرجع السابق، ص: 22.

- تشخيص مكتسبات التلميذ السابقة، وتحفيزه على المشاركة في إعداد الدرس.

ومن ثم، يمكن الحديث عن ((العقد الديداكتيكي)) بين المدرس والتلميذ، حيث من اللازم الاحتكام إلى ضوابط منظمة للتواصل الحاصل بين الطرفين، إذ من خلالها تتحدد الأدوار التي يقوم بها كل منهما، وهذه القوانين قد تكون ضمنية أو مصرح بها، لأن الغاية منها مراعاة شروط اكتساب التعلمات..

وفيما يتعلق بالنقل الديداكتيكي لمواد اللغة العربية فإن ثمة طرائق متباينة لتباين مكونات مادة اللغة العربية، بحيث إن النقل الديداكتيكي لمكون النصوص القائم على القراءة المنهجية المحددة العناصر، يختلف تماما عن النقل الديداكتيكي لمكون المؤلفات الخاضع للمنظورات الستة أو الأربعة، والشأن نفسه عند الحديث عن مكون الدرس اللغوي أو التعبير والإنشاء. وسنترك التفصيل في كيفية نقل كل مكون على حدة إلى حينه.





# الفصل الأول:

# ديداكتيـــك النصـــوص القـــرائيـــة

سنتوقف في هذا الفصل عند كيفية تدريس النصوص القرائية الواردة في مقررات سلك الثانوي التأهيلي، حيث من اللازم الاستناد إلى دينامية القراءة المنهجية، التي تجعل من درس النصوص فضاء مفتوحا لتلقي المادة المعرفية، واستهداف كفايات متعددة؛ بما فيها المنهجية والتواصلية والاستراتيجية، الأمر الذي جعل مكون النصوص يحظى بأولوية قصوى، ضمن منهاج اللغة العربية، مقارنة بمكونات أخرى. وقد روعي في انتقاء النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي ما يأتي[1]:

- تدرج معرفة التلميذ للنص الأدبي، بحيث لا تكون المقاربة فاعلة إلا بتوسل مبدأ التدرج، الذي يؤسس أدواته وأنشطته على المؤهلات والمكتسبات الحقيقية للمتعلمين اعتمادا على تشخيص شاف وضبط رصين لحاجاتهم التعليمية المختلفة.

- خدمة هوية التلميذ الوطنية وتشجيعه على الانفتاح على الثقافات الأخرى، لأن من الكفايات الاستراتيجية المستهدفة (تعزيز الانتماء الوطني والتشبث بالهوية الثقافية والحضارية، مع الانفتاح على القيم الإنسانية الإيجابية ((الحرية – الديمقراطية- حقوق الإنسان)).

- التركيز على النصوص المشهود لها بالجودة الفنية واللغوية العالية.

[1]– التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص: 17-18.





وقبل الشروع في التقسيم، الذي ارتأيناه، لابد من التذكير بالمبادئ التربوية الواجب أخذها بعين الاعتبار عند مقاربة النصوص النثرية والشعرية، وهو ما يتبدى في النقاط الآتية[1]:

- التعلم الذاتي: حيث يوجه المدرس تلاميذه إلى البحث والدراسة عبر أسئلة مركزة وهادفة، ومتصلة بتخطيطه لكل درس جديد.

- اعتماد االقراءة البيداغوجية التي تكسب المتعلم مهارات قرائية متعددة، ممكنة بشكل متدرج من الانفتاح على نصوص متنوعة، يتطلب ولوج عوالمها قدرات ومهارات معينة ترتبط في مجملها بالكفاءة القرائية، ومن ثم فإن المنهجية المقترحة لمقاربة النصوص في المرحلة التأهيلية تهدف بصورة عامة إلى تطوير هذه الكفاية لدى المتعلم.

- التفاعل: فالمدرس يدرك أن القراءة تفاعل بين النص والقارئ(المتعلم)، لذلك فهو يشجعه على القراءة النشيطة التي تعد بدورها قراءة بحث، حيث يقترح المتعلم فرضيات عن المعنى انطلاقا من مشيرات معينة، مثل: عتبات النص، وبدايته ونهايته، للوقوف على العناصر التي قد تساعد على اكتشاف المعنى.

- المقاربة الكلية التي يتجنب المتعلم بمقتضاها القراءة الخطية.

[1]- التوجيهات التربوية، ص: 18.

- دينامية المتعلم، إذ يتحول المتعلم إلى قارئ نشيط يعيد إنتاج النص، ويبني معانيه، ويغنيه بإضافته واقتراحاته، ولا يقف دوره عند البحث عن المعنى الجاهز.

ومادامت النصوص القرائية متنوعة من حيث معطاياتها الفنية واللغوية، فإن إقراءها يقتضي تحليل كلّ نص وفق خطوات منهجية محددة، تأخذ بالحسبان مقومات النص وخصائصه. وهذا التعدد في الإقراء مرده إلى تسهيل العملية التعليمية التعلمية، فليس الهدف هو استجلاء المعطيات النظرية لكل نص أدبي على حدة، وإنما تصنيف النصوص أصبح ضرورة منهجية للمدرس، إذ "إنه وسيلة لمساعدته على تفهيم النصوص، ولإقدار التلاميذ على حسن التلقي والإنتاج."[(1)]

لذلك نجد أنفسنا مضطرين إلى التعامل مع النصوص استنادا إلى خصوصياتها الفنية واللغوية، مادام المدرس يصادف أنماطا متعددة من النصوص في مراحل السلك الثانوي التأهيلي. ويخضع تصنيف النصوص إلى ضوابط دقيقة، تأخذ في الاعتبار بنيتها، ومقصديتها، ومدى هيمنة إحدى التقنيات الفنية على أخرى، حيث وجود قواسم فنية مشتركة بين بعض النصوص. والأهم، بالنسبة إلينا، أن ثمة شروطا وجب توافرها، عند تصنيف النصوص إلى أنماط محددة، وهي[(2)]:

[1]- ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، ص: 77.

[2]- المرجع السابق، ص: 77.





- ألا يضم أنواعا وأصنافا كثيرة.

- أن تكون المعايير المعتمدة في التمييز بين النصوص سهلة المأخذ بعيدة عن التعقيد.

- أن يقدم معلومات مفيدة إلى التلميذ تحيطه علما بالكيفية التي تنتج بها النصوص.

- أن يراعي التصنيف خصوصيات النصوص من حيث بنيتها ونوعها ومقاصدها.

## المبحث الأول: ديداكتيك النص الشعري

### المطلب الأول: عن النص الشعري

عرف العرب جنس الشعر منذ العصر الجاهلي، حيث كان ديوانهم الذي يسجل أخبارهم وأيامهم وعاداتهم ومعتقداتهم، نبغوا فيه عن فطرة وسليقة، إلى أن أصبح المصدر الذي يجسد فصاحة لغتهم وثقافتهم الأدبية، بل أصبح رمز التفوق وسلاح الدفاع عن النفس والجماعة. والشعر عند النقاد جنس أدبي أصيل، ينفرد عن الأجناس الأخرى بمقوماته الفنية. "فإذا اجتمعت للشعر الموسيقى والمضمون الشعري، وأسلوب التعبير اللغوي الشعري الطابع، استطعنا اعتمادا على هذه العناصر الثلاثة أن نميز بين الشعر والنثر."[(1)]

[1]- الأدب وفنونه، محمد مندور، ص: 28.

والشعر فن أدبي يقوم على العاطفة، يتخذه صاحبه وسيلة للكشف عما يخالج الذات من مشاعر وأحاسيس، سواء أكانت مشاعر الفرح أم الحزن أم الحب أم الكراهية أم التفاؤل أم اليأس(...) وهو بذلك يخاطب النفس البشرية مستدرجا إياها إلى الشعور ذاته. "فالشعر في نهاية الأمر هو ما يخاطب الوجدان البشري. ويستطيع أن يثيره ويحرك كوامنه، بفضل مضمونه الشعري. وفرق كبير بين المضمون الشعري ومضمون النثر التقريري القائم على مجرد تقرير حقائق أو وقائع أو قضايا منطقية أو علمية أو اجتماعية."[1]

كما يتناول الشاعر موضوعات متنوعة تتعلق بقضايا وهموم الجماعة التي ينتمي إليها، سواء أكانت اجتماعية أم سياسية أم حضارية، ومنها ما هو أبعد من ذلك، حيث التأمل في كنه الإنسان والحياة والكون.

إن الحديث عن فن الشعر، يستوجب التمييز بين نمطين: القديم القائم على عمود الشعر العربي، حيث نظام الشطرين المتناظرين ووحدة القافية والروي، والتصوير البياني، واللغة الفخمة الجزلة، والموضوعات الكلاسيكية. والشعر الحديث القائم على نظام الأسطر المتفاوتة الطول، والتنويع في القافية والروي، وهو المنسجم مع الموضوعات المتناولة ذات الصلة بالعصر الراهن.

---

1- الأدب وفنونه، ص: 36.





وثمة تقسيم آخر عرفه جنس الشعر بالنظر إلى موضوعاته وأساليبه، يتعلق الأمر بالأنواع الأربعة: الشعر الغنائي، والشعر الملحمي، والشعر الدرامي، والشعر التعليمي.

يحظى النص الشعري بالتلقي، لما يكتنفه من أسرار تستدعي الوقوف والتأني لفهمها، إذ يخوض القارئ مغامرة القراءة لاستكشاف عوالم الشاعر والاندماج فيها، فجمالية النص الشعري تبقى مخبأة إلى أن يفك ألغازها المتلقي الحاذق، الذي يضيء النص ويمنح له الحياة، حيث يرى "النقاد أن النص يتطلب دائما التفسير، وجعلوا ما في النص شيئا غائبا يستدعي الاستحضار عن طريق التفسير الذي هو حياته، وعلى هذا يكون النص والتفسير متلازمين يتبع كل منهما الآخر، فالتفسير يتبع النص، ومضمون النص يتبع التفسير، سواء أكان هذا التفسير من خلال رؤية ذاتية، أم خارجية."[1]

## المطلب الثاني: أهمية تدريس النص الشعري

يحضر النص الشعري في مقررات السلك الثانوي التأهيلي، بشكل مكثف، للأدوار التي يلعبها؛ حيث تعددت وظائفه، فمن جهة نعتبره "وسيلة لتعليم اللغة العربية، فيَقْرَأُهُ كما تُقرَأ الجريدة اليومية، ويُدَرِّسُهُ بالطريقة نفسها التي تُدَرَّسُ بها النصوص غير الشعرية."[2]، إذ

---

1- أصوات النص الشعري، يوسف حسن نوفل، ص: 5.

2- ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، ص: 144.

تزداد ثروة التلاميذ اللغوية من خلال ما ينضاف إليهم من رصيد معجمي جديد.

ومن جهة أخرى، يتخذ النص الشعري وسيلة لتنمية الذوق الأدبي لما يتوفر عليه من قيم فنية جمالية، "وأما الشعر فلا يمكن إلا أن يكون فنا جميلا، وإلا فقد روعته وتأثيره وسقط مضمونه مهما كان ساميا رفيعا، وجمال الشعر يأتي من صياغته، فالشعر ليس تقريرا، بل تصويرا بيانيا، وهو ليس تعبيرا باللغة فحسب، بل هو أيضا تعبير وإيحاء عن طريق موسيقاه."[1]

بالإضافة إلى ما تم ذكره، تعتبر النصوص الشعرية "مصدرا لبعض الأحكام الأدبية التي تدخل في بناء الأدب، وتنسيق حقائقه لعصر من العصور، أو لفن من الفنون، أو لأديب من الأدباء، وحتى يتم تحقيق المتعة والفائدة المرجوة من دراسة النصوص الشعرية لابد من صقل الذوق الفني عند الطلبة، والذوق يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى ما يملكه الطالب من ثقافة."[2]

ناهيك عن كون النص الشعري يتناول قيما أخلاقية وتربوية، حيث إن "للإبداع غاية مدارها إصلاح النفوس وشدها إلى قيم الجماعة

1- الشعر المصري بعد شوقي، الحلقة الثالثة، محمد مندور، ص:97.

2- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ص: 165.





حتى يستمر الاجتماع البشري، متينا متماسكا. فشعرهم (العرب) إلى هذه الغاية يسير وكذلك نثرهم"[1]، وقد صح عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال:" إِنَّ مِنَ الْبَيَانِ سِحْرًا، وَإِنَّ مِنَ الشِّعْرِ حُكْمًا."[2]

إجمالا، يُتوخى من تدريس النصوص الشعرية لتلامذة السلك الثانوي التأهيلي، تحقيق جملة من الأهداف، نجملها فيما يلي[3]:

- أن يتعود التلميذ إصدار الأحكام على النص الذي يدرسه ويبدي رأيه الشخصي فيه استنادا إلى أحكام موضوعية.
- تدريب التلاميذ على فهم الأساليب الأدبية وإفساح المجال أمامهم لإدراك أهمية وضوح الفكرة وتسلسلها وحسن التعبير عنها ليفيد منها في تعبيره الشفوي والكتابي.
- تعرف عدد من الأدباء والشعراء في الوطن العربي والإسلامي عموما، وفي بلده خصوصا، في العصور الأدبية المختلفة، قديما وحديثا.
- اعتزاز التلميذ بتراث أمته العربية الإسلامية وما فيه من قيم وأخلاق سامية.

1- جمالية الألفة، النص ومتقبله في التراث النقدي العربي، شكري المبخوت، ص: 32.

2- مسند أحمد بن حنبل،( رقم الحديث: 2424 - مُسْنَدِ بَنِي هَاشِمٍ-)، الجزء الرابع، ص: 245.

3- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 166 (بتصرف).

- تهذيب ميول التلاميذ وتربية شخصيتهم بما تشيعه هذه النصوص الأدبية في نفوسهم من معان سامية تؤثر في نفوسهم وتوقظ شعورهم، وإثارة الوجدان وإيقاظ العواطف الشريفة والمعاني السامية النبيلة.
- تزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات التي مر بها صاحب النص وبذلك يزيد فهمهم للحياة الإنسانية والعواطف والاتجاهات التي تؤثر في حياة الأفراد والشعوب.
- تنمية ميولهم إلى مطالعة النصوص الأدبية المختلفة من قصة ومسرحية ومقالة وتذوقها مما يؤدي للاستمتاع بوقت الفراغ.
- إدراك ما في النص من صور ومعان وأخيلة تمثل صورة من صور الطبيعة الجميلة أو عاطفة من العواطف البشرية، أو تعرض ظاهرة من الظواهر الاجتماعية أو السياسية أو الطبيعية وبذلك يتوسع خيال التلاميذ ويطلق العنان لأفكارهم.
- التمتع بما في الأدب من جمال الفكرة، وجمال العرض، وجمال الأسلوب، وموسيقى اللغة، والإيقاع والسجع والقافية، والتمتع بالأدب الجميل يورث حبّ الجمال.
- بعث السرور والراحة والاستجمام في نفس القارئ أو المستمع وهو ذلك السرور الشبيه بما يشعر عند التنزه في حديقة أو الاستماع إلى لحن موسيقي شجي.





## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للنص الشعري

سيتعرف تلميذ الجذع المشترك آداب خلال الدورة الثانية، وهي السنة الأولى من سنوات التعليم الثانوي التأهيلي، على النصوص الشعرية؛ فالمجزوءة الأولى تطرقت إلى الشعر العربي التقليدي، حتى يتبين التلميذ الخصائص المؤسسة لفن الشعر بما فيها الإيقاع والتصوير واللغة، ثم التعرف على أهم المضامين التي تناولها الشعراء القدامى، أهمها المدح والوصف والغزل. أما المجزوءة الثانية فكانت مدخلا إلى التعرف على شعر التفعيلة، من حيث خصائصه القائمة على بدائل فنية تختلف تماما عما ألفه التلميذ في الشعر العمودي، سواء أتعلق الأمر بالشكل أم المضمون، إذ سيستأنس التلميذ بمصطلحات التفعيلة والسطر الشعري والرؤيا الشعرية. أما المضمون فقد اختير أهم ما تناوله الشعر التفعيلي، وهي ثلاثة موضوعات: المدينة، والاغتراب، والنضال والمقاومة.

وفي برنامج جذع العلوم والتكنولوجيا تم إدراج نصين شعريين حديثين؛ أولهما يعالج تيمة الحرية والثاني يتناول المدينة.

وبانتقالنا إلى السنة أولى باكالوريا نجد أنفسنا أمام حضور لافت للنص الشعري، إذ أصبح التلميذ ملزما بالتعرف على هذا الجنس الأدبي أكثر من المعرفة التي تلقاها خلال سنة الجذع المشترك، فقد روعي مبدأ التدرج في نقل المعرفة، من تحديد المفاهيم إلى امتلاك رصيد بيبليوغرافي

مرتبط بالتراث الشعري. للأمر ذاته تمت الإشارة إلى أن أنشطة النص
القرائي الشعري، خلال السنة الأولى باكالوريا آداب تسعى إلى:[1]

- تعريف المتعلم أصول الشعر العربي وخصائصه كما تبلورت عل ي
شعراء العصر الجاهلي والعصر الإسلامي والعصر الأموي.

- تعريفه التطورات والتحولات التي عرفتها هذه الأصول عبر العصور.

- إبراز وظيفة هذا الشعر في التعبير عن الذات وعن الجماعة وع
مختلف التحولات التي طرأت على الفرد والمجتمع العربي، من خلا
نماذج شعرية، يشترط فيها أن تكون متنوعة وممثلة لمميزات هذا الشع
في هذه العصور.

أما تلميذ السنة أولى باكالوريا آداب فيتعرف إلى الأصول الفني
التي قام عليها جنس الشعر، والرجوع إلى الشعر القديم ضرورة تعليم
لا محيد عنها. لذلك اعتمدت ضمن الكتاب المدرسي مجزوءتان، ته
الأولى: الشعر العربي بين التعبير عن الذات والتعبير عن الجماعة، م
خلال نماذج شعرية مشهود لها بالجودة. أولها من الشعر الجاهلي
وثانيها من الشعر الإسلامي، وثالثها من الشعر العباسي. وتهم المجزوء
الثانية: الشعر العربي القديم ومظاهر التحول الحضاري والاجتماع
والثقافي والأدبي. وقد تم التمثيل له من عيون الشعر العباسي والشع

[1]- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدرس مادة اللغة العربية بسلك التعلي
الثانوي التأهيلي، ص: 32.



الأندلسي والشعر المغربي. ومدار الشأن من هذه المادة المعرفية "تذوق الشعر العربي القديم، وتعرف أصوله ووظائفه التعبيرية، وما طرأ عليها من تحول وتجديد، واكتشاف الطرائق التي سلكها الشعراء في إبداعه ونظمه، انطلاقا من روائع النماذج التي اختيرت منه للدراسة والتحليل والتطبيق والتقويم في مختلف العصور الأدبية."[1]

يتوفر الكتاب المدرسي للسنة الثانية باكالوريا آداب وعلوم إنسانية على عدة نصوص قرائية شعرية، حيث أصبح التلميذ خلال هذه السنة الأخيرة من سلك التعليم الثانوي، مؤهلا إلى تبين حقيقة النص الشعري في حلته الحداثية الجديدة. وإيمانا بمبدأ التدرج، تضمن الكتاب المدرسي مجزوءتين عن الشعر الحديث، أولاهما تهم شعر إحياء النموذج، الذي ظهر في عصر النهضة التي عرفها العرب أواخر القرن التاسع عشر، وقد أدرج ضمن الحديث، على الرغم من خصائصه التقليدية. ثم شعر سؤال الذات أو ما يسمى بالشعر الرومانسي، المنتشر في الأوساط الأدبية العربية خلال العقد الثاني من القرن العشرين. بعدها نصل إلى الشعر التفعيلي المتمرد على الشعر الكلاسيكي، مبنى ومعنى، وقد قسمت المجزوءة الثانية إلى محورين. أولها ينصرف إلى تطور الشعر من حيث الشكل؛ وضع لها عنوان: تكسير البنية. والمحور

[1]- راجع تقديم الكتاب المدرسي: النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى باكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية.

مرتبط بالتراث الشعري. للأمر ذاته تمت الإشارة إلى أن أنشطة النص القرائي الشعري، خلال السنة الأولى باكالوريا آداب تسعى إلى:[1]

- تعريف المتعلم أصول الشعر العربي وخصائصه كما تبلورت عل يد شعراء العصر الجاهلي والعصر الإسلامي والعصر الأموي.
- تعريفه التطورات والتحولات التي عرفتها هذه الأصول عبر العصور.
- إبراز وظيفة هذا الشعر في التعبير عن الذات وعن الجماعة وعن مختلف التحولات التي طرأت على الفرد والمجتمع العربي، من خلال نماذج شعرية، يشترط فيها أن تكون متنوعة وممثلة لميزات هذا الشعر في هذه العصور.

أما تلميذ السنة أولى باكالوريا آداب فيتعرف إلى الأصول الفنية التي قام عليها جنس الشعر، والرجوع إلى الشعر القديم ضرورة تعلمية لا محيد عنها. لذلك اعتمدت ضمن الكتاب المدرسي مجزوءتان، تهم الأولى: الشعر العربي بين التعبير عن الذات والتعبير عن الجماعة، من خلال نماذج شعرية مشهود لها بالجودة. أولها من الشعر الجاهلي، وثانيها من الشعر الإسلامي، وثالثها من الشعر العباسي. وتهم المجزوءة الثانية: الشعر العربي القديم ومظاهر التحول الحضاري والاجتماعي والثقافي والأدبي. وقد تم التمثيل له من عيون الشعر العباسي والشعر

[1]- التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدرس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص: 32.





الأندلسي والشعر المغربي. ومدار الشأن من هذه المادة المعرفية "تذوق الشعر العربي القديم، وتعرف أصوله ووظائفه التعبيرية، وما طرأ عليها من تحول وتجديد، واكتشاف الطرائق التي سلكها الشعراء في إبداعه ونظمه، انطلاقا من روائع النماذج التي اختيرت منه للدراسة والتحليل والتطبيق والتقويم في مختلف العصور الأدبية."[1]

يتوفر الكتاب المدرسي للسنة الثانية باكالوريا آداب وعلوم إنسانية على عدة نصوص قرائية شعرية، حيث أصبح التلميذ خلال هذه السنة الأخيرة من سلك التعليم الثانوي، مؤهلا إلى تبين حقيقة النص الشعري في حلته الحداثية الجديدة. وإيمانا بمبدأ التدرج، تضمن الكتاب المدرسي مجزوءتين عن الشعر الحديث، أولاهما تهم شعر إحياء النموذج، الذي ظهر في عصر النهضة التي عرفها العرب أواخر القرن التاسع عشر، وقد أدرج ضمن الحديث، على الرغم من خصائصه التقليدية. ثم شعر سؤال الذات أو ما يسمى بالشعر الرومانسي، المنتشر في الأوساط الأدبية العربية خلال العقد الثاني من القرن العشرين. بعدها نصل إلى الشعر التفعيلي المتمرد على الشعر الكلاسيكي، مبنى ومعنى، وقد قسمت المجزوءة الثانية إلى محورين، أولها ينصرف إلى تطور الشعر من حيث الشكل؛ وضع لها عنوان: تكسير البنية. والمحور

[1]- راجع تقديم الكتاب المدرسي: النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى باكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية.



Scanned by CamScanner

الثاني، يكشف عن التطور الحاصل على مستوى المضمون، أو ما يعرف بتجديد الرؤيا.

وقد روعي في ديداكتيك النص الشعري للسنة الثانية باكالوريا، اعتماد "مقاربة تدريسية، تطمح إلى تمكين المتعلم من (الكليات) المنهجية لقراءة النصوص المختلفة؛ استنادا إلى جملة من الإجراءات العملية المختزلة فيما يلي:

- توجيه المتعلم إلى ملاحظة العناصر الأساسية المكونة لأنماط النصوص، وتجميع هذه الملاحظات لاقتراح فرضيات القراءة.
- مساعدة المتعلم على رصد كيفية انتظام هذه العناصر، وإدراك مظاهر التفاعل فيما بينها (الاختلاف والائتلاف).
- تنبيه المتعلم إلى سبل اكتشاف معنى النص ومسار بنائه، بدل إسقاط الأحكام القبلية والجاهزة عليه.
- الانتباه إلى ما يعطي للنص وحدته المركبة، ومعرفة الطريقة التي يتفاعل بها الشكل مع المضمون داخل النص.
- محاولة تركيب بعض المشيرات الداخلية والخارجية لإبراز علاقة النص بمبدعه."[1]

ولم يغب النص الشعري، في برنامج السنة الثانية باكالوريا علوم وتكنولوجيات، فعلى الرغم من الحيز الضيق الذي خصص له، فإننا

1- التوجهات التربوية، ص: 44/43.





نلتفت إلى ضرورته بالنسبة للتلاميذ، فقد أدرج ضمن مجزوءة جمالية الفنون الأدبية، المدرجة في برنامج الدورة الثانية. وتكمن أهميته في ضرورة تعرف التلاميذ إلى جنس الشعر باعتباره فنا جميلا، فبه نالت اللغة العربية مكانها بين لغات العالم، كما أنه وسيلة تعبيرية، يطل منه المبدع على القارئ، كاشفا عن همومه ومعاناته، ومفصحا عن هواجسه وتطلعاته. وما يسمح بذلك شجاعة العربية وما يتفجر منها من إمكانات تعبيرية.

نأتي إلى الشق التطبيقي لتجسيد ما تم تناوله في الشق النظري، إذ سنبين عمليا كيفية تدريس النص الشعري وفق المقاربة بالكفايات، وقد وقع اختيارنا على نص" **لي في من مضى مثل**" للشاعر الإحيائي محمود سامي البارودي، الوارد في كتاب واحة اللغة العربية.[1]

1- راجع النص في الكتاب المدرسي: واحة اللغة العربية، السنة الثانية باكالوريا، مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية، ص: 24.

**مقاطع بيداغوجية في مكون النصوص**

الموسم الدرامي: 2013- 2014 الفئة المستهدفة: السنة الثانية باك آداب

المجزوءة الأولى: من إحياء النموذج إلى سؤال الذات الكتاب المدرسي: واحة اللغة العربية، ص:24

الموضوع: الشعر الإحيائي، النموذج الأول، لي في من مضى مثل لمحمود سامي البارودي

الوسائل الديداكتيكية: التوجيهات التربوية. الكتاب المدرسي. السبورة...

مدة الإنجاز: ساعتان

**الكفايات المستهدفة:**

الكفاية التواصلية: قدرة المتعلم على التواصل مع أنماط النصوص الإحيائية.

الكفاية المنهجية: تمكنه من القراءة المنهجية، باعتبارها صيغة إجرائية ملائمة في وضعيات متعددة.

الكفاية الثقافية: قدرته على تبين مسار الشعر العربي الحديث.

الكفاية الاستراتيجية: تعزيز الانتماء الوطني والتشبث بالهوية الثقافية والحضارية والانفتاح على القـ
الإنسانية.

| المقاطع البيداغوجية | القدرات والمهارت | الأنشطة التعليمية التعلمية | | | التقويم والدعـم |
|---|---|---|---|---|---|
| | | أنشطة الأستاذ | أنشطة التلميذ | محتوى الدرس | |
| تشخيص المكتسبات | قـدرة التـلاميذ عـلى استرجـاع مكتسبـاتهم، التي تخدم الـدرس قيد الإنجاز. | * يوجه الأستاذ أسئلة إلى المتعلمين، من قبيل:<br>ما خصائص شعر إحياء النموذج؟<br>* يجيب التلاميذ عن أسئلة الأستاذ.<br>استرجاع خصائص الشعر الإحياني<br>- تتلخص خصائص الشعر الإحياني في:<br>- تصحيح مفهوم الشعر<br>- الاقتباس من القديم.<br>- اعتماد النزعة البيانية.<br>- محاربة التكلف البديعي. | | | - إشـراك معـ التـلاميذ في التمهـ للدرس.<br>- تصحيح الأخطاء<br>- دعـم المتعثر من خلال الربط بـ الشعـر القـد والشعر الإحياني. |





وهذا ما دفع الباحثين في علوم التربية في العصر الحديث إلى اعتبار الديداكتيك علما مستقلا بذاته، رغم التقاطع الحاصل بينه وبين فـروع علـوم التربيـة، مـادام يجمـع بـين الجـانبين النظـري والتطبيقي، ويتطـور باسـتمرار وفـق مبـادئ ومنـاهج خاصـة. والمعلـوم، أيضـا، أن ديداكتيك المواد الدراسية تمتح بشكل أو بآخر من الديداكتيك العامة: لوجـود عناصـر مشـتركة بينهـا، سـواء تعلـق الأمر بالمستـوى التعليمي أم بالمستوى التعلمي، ناهيك عـن القضـايا والمجـالات التي تشـكل روافـدها جميعا.

وذاك لـيس ببعيـد عـن ديداكتيـك مادة اللغة العربية، التي جُعل لهـا منهـاج خـاص تتضـح منه طرائق وأسـاليب تـدريس مختلـف مكوناتها وفي مستوياتها المتعددة؛ فالحديث، هنا، يتسع إلى ديداكتيك النصـوص وديـداكتيك الـدرس اللغـوي وديـداكتيك التعبير والإنشـاء وديـداكتيك المؤلفـات. إذ يفـرض تنوعهـا تـدخلا ديـداكتيكيا مناسـبا، مراعـاة للأبعـاد المعرفيـة والوظيفيـة وكـذا القـدرات والمهـارت المستهدفـة.

ومـادام فعـل الإقـراء معقـدا إلى الدرجـة التي لمحنـا إليهـا، فـإن مؤلـف "ديـداكتيك اللغـة العربيـة والمقاربـة بالكفايـات" للباحثين المختار السعيدي وعبد العزيز خلوفة، ذو أهمية كبرى في تعبيد الطريق لأساتذة العربيـة حتى يتمكنـوا مـن تنظيم عملهـم التربـوي وعقلنتـه اسـتنادا إلى مبادئ محددة، على اعتبار أن هذا المؤلف ينسجم مع المراجعة الشاملة

لمنهاج التعليم وخاصة في المرحلة الثانوية التأهيلية، حيث السعي نحو تمكين المتعلم من مختلف الكفايات الثقافية والمنهجية والتكنولوجية والتواصلية، مما يؤهله إلى الإنتاج والإبداع والاندماج السريع في محيطه السوسيو اقتصادي.

والملاحظ من خلال هذا العمل المتميز، أن الباحثين على اطلاع واسع ومتعمق بمختلف المصادر المعالجة لتدريس اللغة العربية بالنظر إلى الاستراتيجيات التجديدية، ناهيك عن المراجع الموازية، وهو ما أهلهما إلى الإحاطة بمقاصد منهاج اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي. حيث تدرجا في بناء محاور المؤلف وفق تصميم منهجي محكم، بدءا بتحديد المفاهيم والأسس الديداكتيكية ذات الصلة بمادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي.

إن الأمر لا يقتصر على استعراض الخطوات المنهجية المعتمدة في تدريس كل مكون على حدة، إنما عمل الباحثان على تجاوزها بالتمثيل لكل نموذج إقرائي بجذاذة تثبت فيها المقاطع البيداغوجية ومحتويات الدرس وفق بيداغوجيا الكفايات، على أساس تحقيق مبدأ التعلم الذاتي والتمهير، حيث تتسع الجذاذة إلى مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية، بالإضافة إلى مرحلتي التقويم والدعم.

ويكمن سر نجاح المؤلفين في تقديمهما لتصور واضح عن كيفية إقراء دروس العربية، بالجمع بين الشقين النظري والتطبيقي، إذ يشكل





<table>
<tr>
<td></td>
<td>- مهارة التعبير.</td>
<td>
<table>
<tr><th>حقل الجد</th><th>حقل الهزل</th></tr>
<tr><td>الجد/ الجزع/ الباترات/ أشقر/ مشتعل/ مقداما/ ماضي الغرار/ الريث يحمد/ يستحسن العجل..</td><td>الصبا/ الغزل / الهزل/ المحبة/ الحب/ الجزع/ الصيد...</td></tr>
</table>
</td>
<td>- تعدد المضامين الشعرية في القصيدة لدى البارودي من خصائص القصيدة القديمة.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- مهارة التحليل.</td>
<td>⇐رغم ما يظهر من تضاد بين الحقلين إلا أن الشاعر جعل العلاقة بينهما تقوم على أساس التكامل في إشارة منه إلى ضرورة الجمع في الحياة بين الجد والهزل لتحقيق التوازن النفسي. كما نلاحظ أن المعجم يرتبط بالشعر القديم مما يؤكد انتماء النص للخطاب الإحيائي.<br>ثانيا: الإيقاع<br>أ- الإيقاع الخارجي:<br>- الشكل الهندسي: اعتماد الشاعر على نظام الشطرين المتناظرين، وظاهرة التقفية.<br>- الوزن العروضي: نظم الشاعر قصيدته على بحر البسيط: مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن×2/ أصاب العروض</td>
<td>- لم يتخل الشعراء عن النظام التقليدي القائم على الشطرين المتوازيين عروضيا إلى العصر الحديث.<br>- الشكل الخارجي يشبه تماما شكل القصيدة التقليدية، وهو ما يفيد التبعية والمجاراة.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- مهارة التعليق.</td>
<td>والضرب زحاف الخبن(حذف الثاني الساكن)<br>- القافية (هلهزلو) متراكبة (/0///0)مطلقة مجردة من الردف والتأسيس. الروي: حرف اللام (المضموم)، انسجاما مع نفسية الشاعر الطامحة إلى آفاق بعيدة.<br>ب- الإيقاع الداخلي:<br>- التوازي: توازي تركيبي صرفي بين المتتاليات اللغوية في البيت التاسع..<br>- التكرار: تكرار الصامت: اللام..+ تكرار الصائت: الضمة..+ تكرار الكلمات: الغزل/ الهزل.عمل/ العمل..+تكرار الصيغ الصرفية: فُعْلٌ..</td>
<td>- الموسيقى الداخلية لها أهميتها عند القدامى في خلق جرس موسيقي يستميل السامع، باعتبارها خاصية شعرهم الخطابي.<br>-الصور الشعرية المعتمدة لدى سامي البارودي تشبه تماما تصوير</td>
</tr>
</table>

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - القدرة على تذوق ذخيرة النص الفنية، وإدراك الاختلاف الحاصل بينها وبين اللغة التقريرية. | ـ حقق النسق الإيقاعي الداخلي وظيفة مزدوجة: الدلالية (تقرير المعنى)والجمالية( تماسك النص وخلق جرس موسيقي.)<br>**ثالثا: الصورة الشعرية**<br>يحفل النص بصور شعرية عدة، منها:<br>التشبيه الوارد في البيت 13: كأنه شعلة في الكف قائمة: تشبيه الشاعر للسيف، تحركه كفه، بالشعلة تحركها الريح، لعلاقة المشابهة القائمة بينهما، فكلاهما يلمع ويتحرك..<br>الاستعارة المكنية الواردة في البيت 3: (لكن قضاء خطه الأزل): استعار الشاعر صفة الخط من الإنسان للمستعار له الأزل..<br>⇐ أدت هذه الصور الشعرية، كما الحال لدى الشعراء القدامى، وظيفتها البيانية بالإضافة إلى وظيفتها التزينية.<br>**رابعا: الأسلوب**<br>- هيمنة الأسلوب الخبري، المتجسد في تقنيتي السرد والوصف، ينسجم والمضامين المتناولة التي تفترض إحاطة المتلقي بعوالم الشاعر المدهشة. مع حضور بارز للأسلوب الإنشائي في نهاية القصيدة من خلال أسلوب الأمر الذي يدل على النصح والإرشاد.<br>- حضور ضمير المتكلم بقوة يتمشى وغرض القصيدة الفخر، حيث أضفى الشاعر على نفسه صفات الفرادة (الفارس/ القائد /الحكيم) | القدامى، وهو ما يفيد أنه يمتح من محفوظاته بدل تجاربه الذاتية.<br>- يستعين الشاعر بتقنيتي السرد والوصف لوظيفتهما الإخبارية والحجاجية. |
| أنشطة التركيب والتقويم | القدرة على التركيب.<br>- مهارة الاستنتاج | * يطلب الأستاذ من التلاميذ أن يركبوا خلاصات ويتأكدوا من صحة الفرضية التي انطلقوا منها.<br>* يركب كل تلميذ خلاصته<br>* وتأسيسا على ما سبق، وفق الشاعر محمود سامي البارودي في مجاراته الشعراء القدامى، حيث عالج المضامين المتناولة لديهم، والتزم بعمود الشعر العربي، محافظا على نظام الشطرين | - تقبل إجابات التلاميذ مع تقويمها.<br>- يشار إلى أن البارودي في تناوله لمضامينه الشعرية جارى شعراء كبار |

| | - مهارة الحكم. | المتناظرين ووحدة القافية والروي، واللغة الجزلة الفخمة، واستند في تصويره إلى صور شعرية حسية بيانية. | أمثال: امرئ القيس، و زهير بن أبي سلمى والمتنبي وأبي فراس الحمداني... |
|---|---|---|---|
| أنشطة الاستثمار والإنتاج | القدرة على مناقشة الآراء النقدية. - مهارة التحليل - مهارة التعليق | * يطلب الأستاذ من التلاميذ مناقشة القولة أسفله:<br>- يقول محمد مندور عن محمود سامي البارودي:" هذا الشاعر العظيم وإن يكن قد تخير لشعره الثوب التقليدي، إلا أنه قد نسج خيوطه من خير ما وصلت إليه لغة الشعر العربي من قوة وجمال، واستطاع أن يخضع تلك اللغة التقليدية للتعبير عن أحاسيسه أو لوصف مشاهداته أو قص أحداث عصره" الشعر المصري بعد شوقي. 1 /5.<br>إلى أي حد ينطبق التصور النقدي أعلاه، على قصيدة "لي في من مضى مثل"؟ | - التأكيد على أن النظم على منوال الشعراء القدامى لا يعني بتاتا اختفاء النزعة الذاتية لدى الشاعر الإحيائي، كما الحال عند شعراء عصر الانحطاط. |
| بحث وامتدادات | قدرة المتعلم على البحث خارج الفصل. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ البحث في ديوان محمود سامي البارودي لاستخلاص مظاهر الإحياء غير المشار إليها.<br>* يدلي التلاميذ بآرائهم بخصوص دور البارودي في إحياء الشعر القديم من خلال قصائد أخرى.<br>* تناول البارودي موضوعات أخرى كالمدح والهجاء والرثاء..<br>- محاكاة الشعراء القدامى في الأساليب.. | - تقويم إنتاجات التلاميذ.<br>- استجلاء مظاهر أخرى لتجربة البعث والإحياء. |

## المبحث الثاني: ديداكتيك النص السردي

### المطلب الأول: عن النص السردي

يعنى بالنص السردي كل نص يحكي خبرا واقعيا كان أم خياليا، عن طريق اللغة الفنية والوصف والحوار، وغيرها من التقنيات التي تسعف على نقل الحدث. ويتأسس الحكي على دعامتين أساسيتين:[1]

أولاهما: أن يحتوي على قصة، تضم أحداثا معينة.

وثانيتهما: أن يعين الطريقة التي تحكى بها تلك القصة. وتسمى هذه الطريقة سردا، ذلك بأن قصة واحدة يمكن أن تحكى بطرائق متعددة، ولهذا السبب فإن السرد هو الذي يعتمد عليه في تمييز أنماط الحكي، بشكل أساسي.

وما دام كذلك، فإن الخصائص البنائية للنص السردي المتمثلة في وجود نسيج رابط للعناصر المكونة للخطاب السردي، وحضور الشخصيات المحققة لهذا التداخل، والاستعانة بتقيات سردية كالحذف والاسترجاع والاستباق وغيرها، تشمل كل نص تتوفر فيه تلك الخصائص؛ كالقصة القصيرة أو الطويلة، والسيرة الذاتية أو الغيرية والرواية والمذكرات...

ونعرض في الأسطر الموالية مفهومات العناصر الواردة في الخطاب السردي، مستعينين بما ورد من تحديد لها في النقد الحديث:

1- بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، حميد لحمداني، ص: 45.





#### السرد والسارد:

إن أول ما يجب الانتباه إليه هو صاحب صناعة السرد داخل النص، إذ من اللازم توضيح العلاقات القائمة بين صاحب النص باعتباره مؤلفا، وصاحب الرواية باعتباره ساردا. فالكاتب هو صاحب العمل، نجد اسمه مكتوبا على الغلاف. أما السارد فهو الراوي الذي ينقل الخبر، من خلال وضعيات متعددة:

- ذو رؤية من الخلف: عندما يكون "الراوي عارفا أكثر مما تعرفه الشخصية الحكائية، إنه يستطيع أن يصل إلى كل المشاهد عبر جدران المنازل، كما أنه يستطيع أن يدرك ما يدور بخلد الأبطال."[1]، أما وضعيته فتميزها صورتان؛ إما أن يكون الراوي خارجا عن نطاق الحكي، أو أن يكون شخصية حكائية موجودة داخل الحكي، وهذا التمثيل له مستويات تكون ظاهرة وملموسة إذا ما كان الراوي شاهدا متتبعا لمسار الحكي.

- ذو رؤية مصاحبة (مع): عندما تكون "معرفته على قدر معرفة الشخصية الحكائية، فلا يقدم لنا أي معلومات أو تفسيرات، إلا بعد أن تكون الشخصية نفسها قد توصلت إليها."[2]

1- بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، ص: 47.

2- المرجع السابق، ص: 47.

- ذو رؤية من خارج: يكون كذلك عندما تكون معرفة الراوي أقل "مما تعرفه إحدى الشخصيات الحكائية، والراوي هنا يعتمد كثيرا على الوصف الخارجي،

أي وصف الحركة والأصوات، ولا يعرف إطلاقا ما يدور بخلد الأبطال.."[1]

**الزمان والمكان:**

فأما النظام الزمني في النص السردي، فتقتضي دراسته الوقوف عند زمنين اثنين؛ أولهما زمن السرد، وثانيهما زمن القصة (الحكي). والتمييز الدقيق بينهما "أن زمن القصة يخضع بالضرورة للتابع المنطقي للأحداث، بينما لا يتقيد زمن السرد بهذا التتابع المنطقي."[2]

بتعبير آخر فزمن القصة هو المدة التي استغرقتها الأحداث واقعيا، وأما زمن السرد فهو المدة التي يقطعها السارد في عملية السرد، حيث التلاعب بالنظام الزمني. لذلك نجد بين الزمنين مفارقة، لوجود إمكانات متاحة في زمن السرد، كالحذف والاسترجاع والاستباق..

وأما المكان فله أهميته داخل عالم السرد، حيث نجد القارئ يتتبع حضور الأمكنة ورمزيتها ودلالتها، واكتشاف السر وراء اعتمادها لدى الكاتب، "فبالإضافة إلى اختلافها من حيث طابعها ونوعية الأشياء

---
[1]- بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، ص: 48.

[2]- المرجع السابق، ص: 73.





التي توجد فيها تخضع في تشكلاتها، أيضا، إلى مقياس آخر مرتبط بالاتساع والضيق أو الانفتاح والانغلاق، فالمنزل ليس هو الميدان، والزنزانة ليست هي الغرفة، لأن الزنزانة ليست مفتوحة دائما على العالم الخارجي بخلاف الغرفة، فهي دائما مفتوحة على المنزل، والمنزل على الشارع، وكل هذه الأشياء تقدم مادة أساسية للروائي لصياغة عالمه الحكائي، حتى أن هندسة المكان تساهم أحيانا في تقريب العلاقات بين الأبطال أو خلق التباعد بينهم."[1]

**الخطاطة السردية:**

إن الحديث عن الخطاطة السردية حديث عن المعطيات الضرورية التي تجعل المحكي قابلا للفهم، وبالنظر إلى تاريخ فعل السرد وتنوع البنيات القصصية، يمكن التمييز بين خطاطتين سرديتين، أولاهما تقليدية تعتمد الحبكة المعروفة(البداية-الوسط(العقدة)-النهاية(الحل))، وثانيتهما حديثة تتجاوز النمطية المذكورة إلى بنيات قصصية أخرى.

**المطلب الثاني: أهمية تدريس النص السردي**

تتلخص أهمية تدريس النص السردي في كونه أكثر النصوص انتشارا بين المثقفين في عصرنا الحاضر، والسر في ذلك جمعه بين التشويق الحكائي ومعالجة القضايا ذات الصلة بالواقع الاجتماعي. ومن الأفضل أن يتعرف التلميذ على هموم الحياة اليومية في قالب فني درامي

---
[1]- بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، ص: 72.

مشوق، يستميله إلى حيث لا يدري. دون أن ننسى الميول الفطري- لدى المتعلم- إلى تلقي الحكايات"وقد بُرهِن على وجودها بما لوحظ لدى الأطفال من شغف بالحكايات وحب سماعها وترقبهم لنهاياتها الشيء الذي يعني أنهم يتوفرون بصورة ضمنية على هذه القدرة السردية."[1]

وهو ما يفسر إقبال التلاميذ على مادة السرديات بشغف كبير، إذ نجدهم يعمدون بأنفسهم إلى تبين مغزى القصة وأبعادها، وربط شخصياتها الحكائية بواقعهم المعيش.

وقد روعي في انتقاء النصوص السردية في برنامج السلك الثانوي التأهيلي مدى استجابتها لمجموعة من المعايير، أهمها[2]:

- **المعيار الاجتماعي الثقافي:** أن تكون النصوص ذات صلة بالمحيط الثقافي للقارئ المتعلم وإلا سيقرأ فيها صورة عن العدم.

- **المعيار النفسي البيداغوجي:** أن تكون القيم الواردة فيها حصنا ضد الاستلاب وأن يتوفر فيها عنصر التشويق الذي يجعل القارئ المتعلم ينفعل بها.

- **المعيار الديداكتيكي:** أن تكون بنيتها واضحة وحبكتها بسيطة تسمح للمتعلم بمحاكاتها حين يطلب منه ذلك في أنشطة الإنتاج.

---

1- ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، ص: 83.

2 - المرجع السابق، ص: 86.





## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للنص السردي

تتضمن مستويات التعليم الثانوي التأهيلي نصوصا سردية عدة، سواء أتعلق الأمر بالجذع المشترك أم بالسنة أولى أم بالسنة الثانية باكالوريا. وسنورد فيما يلي كيفية تدريس النص القصصي القصير باعتباره نصا سرديا، خلال السنة الثانية باكالوريا آداب وعلوم إنسانية. من جملة النصوص الواردة، نقترح نص"دم ودخان" للكاتب المغربي مبارك ربيع، المأخوذ من الكتاب المدرسي: واحة اللغة العربية[1]:

**مقاطع بيداغوجية**
**في مكون النصوص**

الموسم الدراسي: 2013- 2014 — الفئة المستهدفة: السنة الثانية باكالوريا آداب وعلوم إنسانية

المكون: درس النصوص — الكتاب : واحة اللغة العربية، ص: 150

المجزوءة الثالثة: أشكال نثرية حديثة — الموضوع : دم ودخان لمبارك ربيع

مدة الإنجاز: ساعتان

الوسائل الديداكتيكية: التوجهات التربوية/ الكتاب المدرسي/ السبورة..

**الكفايات المستهدفة:**

الكفاية التواصلية: توظيف التلميذ للمعارف المحصل عليها من فن القصة في مختلف السياقات التواصلية.

الكفاية المنهجية: قدرته على توظيف جهاز مفاهيمي وخطوات محددة عند قراءة القصة القصيرة.

الكفاية الثقافية: تمكنه من رصيد فني ولغوي، يسعفه على فهم النصوص وتحليلها ويعمق ثقافته في المجالين معا.

الكفاية الاستراتيجية: استثمار القيم الإنسانية والروحية والمثل العليا التي تعبر عنها الآثار الأدبية الخالدة.

---

1- راجع النص في كتاب واحة اللغة العربية، للسنة الثانية باكالوريا آداب وعلوم إنسانية، ص: 150.

| المقاطع البيداغوجية | القدرات والمهارات | أنشطة الأستاذ | أنشطة التلميذ | محتوى التعلم | الدعم والتقويم |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الأنشطة التعليمية التعلمية | | | |
| تشخيص المكتسبات | قدرة التلاميذ على استرجاع مكتسباتهم التي لها صلة بالدرس قيد الإنجاز. | * يوجه الأستاذ أسئلة إلى تلامذته، من قبيل: ما القصة القصيرة؟ وما مقوماتها؟ اذكر بعض رواد القصة القصيرة العرب. * يجيب التلاميذ عن الأسئلة * القصة القصيرة جنس نثري يقوم على السرد، يتسم بالاختزال على مستوى الحدث والزمان والمكان والشخوص. - من رواده العرب: نجيب محفوظ، يحي حقي، يوسف إدريس، زكرياء تامر، مبارك ربيع... | | | - تصحيح إجابات التلاميذ - التذكير بأن القصة القصيرة جنس أدبي حديث، تختلف بخصائصها البنائية عن باقي الأجناس الحكائية القديمة والحديثة. |
| أنشطة الملاحظة | قدرة التلاميذ على تبين طبيعة النص وموضوعه. - مهارة الملاحظة - مهارة التعبير. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ تعليل انتماء النص إلى جنس القصة القصيرة. - ما طبيعة النص؟ ما المؤشرات الدالة على ذلك؟ * يجيب التلاميذ عن أسئلة الأستاذ. * بناء على مجموعة من المؤشرات من قبيل: تعاقب الأحداث والزمان والمكان يجوز القول بأننا إزاء نص قصصي قصير. - بالنظر إلى العنوان وبداية النص نفترض أن القاص يتناول المعاناة الحياتية لرجل فقير. | | | - تصحيح إجابات المتعلمين. - إغناء الرصيد المعرفي للتلاميذ من خلال الإشارة إلى المراحل التي قطعتها القصة القصيرة بالعالم العربي. - التعريف بالقاص مبارك ربيع. |
| أنشطة الفهم | قدرة التلاميذ على فهم القصة وتأويلها. | * قراءة الأستاذ للنص قراءة اقتيادية، ثم يوزع القراءة بين التلاميذ. - الانتباه إلى سلامة القراءة من عدمها. - يطلب الأستاذ من التلاميذ شرح المفردات، وتقطيع النص إلى متواليات سردية. | | | - تقبل إجابات التلاميذ مع تقويمها. - دعم المتعثرين |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - مهارة القراءة<br><br>- مهارة تقطيع النص إلى متواليات سردية.<br><br>- مهارة التعبير | * قراءة بعض التلاميذ للنص، والإجابة عن أسئلة الأستاذ.<br>* من الألفاظ المستغلقة: تفرس: تمعن بنظره/ رواءه: جدته/ رشف:شرب..<br>- يتضمن النص المتواليات السردية الآتية:<br>- قدوم الشخصية الرئيسية دحمان إلى الجزار المعلم علي لشرء كيلو كبد بدل الكرشة الغليظة..<br>- انصراف دحمان إلى منزله وعليه آثار التعب والتوتر النفسي.<br>- شرود ذهني لدى دحمان، لحظة فرح الزوجة المتوحمة والأبناء بالكبد المشوي.<br>- استعادة دحمان لحيثيات بيع الدم بالمستشفى وخارجه.<br>- تجرع دحمان لمرارة شماتة أهل المريضة، الذين لم يدفعوا له المبلغ المتفق عليه سابقا.<br>- دحمان يتأمل الدخان الصاعد من السفود المعدني الذي ناولته إياه زوجته. | بدعوتهم إلى قراءة نصوص سردية أخرى.<br><br>- تتبع القاص للشخصية الرئيسية دحمان الذي اضطره الفقر إلى بيع دمه، حتى يرضي زوجته وأبناءه، لكن ذلك كان على حساب صحته ونفسيته. |
| أنشطة التحليل | قدرة التلاميذ على تفكيك عناصر النص البنائية، وإدراك أهميتها في استيعاب خصوصية النص السردي. | * يوجه الأستاذ أسئلة إلى تلامذته، عند تناول كل عنصر فني، من قبيل:<br>- ما الشخصيات المبلورة لأحداث القصة؟<br>- حدد أوصافها وخصائصها.<br>- ما الإطار الزماني والمكاني للأحداث؟<br>- استند القاص إلى الحوار، بين نوعه وأهميته؟<br>- ما وضعية السارد؟ وما الرؤية المستند إليها؟<br>- حدد مراحل الخطاطة السردية.<br>* يجيب التلاميذ عن الأسئلة، مع تعليلها من النص. | - تصحيح أخطاء المتعلمين.<br>- الدعم من خلال معطيات أخرى:<br>الشخصية الرئيسية تحكمها بباقي الشخصيات علاقات متنوعة:<br>فعلاقته الأسرية |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - القدرة على ملء فراغات النص.<br><br>- مهارة التحليل<br><br>- مهارة التعليق<br><br>- مهارة المقارنة | * يتم تحليل القصة بناء على عناصرها:<br>**أ- الشخصيات**<br>تتوزع الشخصيات التي تقف وراء بلورة الأحداث إلى صنفين؛ الرئيسي والثانوي:<br>- دحمان: ش رئيسية(بطل القصة)/ رجل فقير/متزوج وله أبناء/ متحمل للمسؤولية/ متأزم نفسيا وصحيا/ شهم..<br>- الزوجة والأبناء: ش ثانوية/ فرحون/ غير مكترثين بأزمة معيلهم دحمان..<br>- موظفو المستشفى: ش ثانوية/ يؤدون واجبهم بمهنية عالية/ مهذبون..<br>- أهل المريضة: ش ثانوية/ أنانيون/ استغلاليون/ماكرون...<br>- المعلم علي: ش ثانوية/جزار/ مستغرب...<br>**ب- الزمان**<br>- الزمن أحد عناصر النص البنائية، ولمقاربته نقف عند:<br>زمن الحكي: تبدأ الأحداث لحظة وقوف دحمان عند مسطبة المعلم علي، وينتهي بتأملاته في الدخان الصاعد من السفود. ومن ثم نقول إن زمن القصة استغرق ما يقارب نصف يوم.<br>زمن السرد: استغرق من الكاتب صفحتين. وما يميزه الاعتماد على تقنيتي الحذف والاسترجاع.<br>- يمكن الحديث عن الزمن النفسي، بناء على مؤشرات:<br>- اتسخت لطول العهد والإهمال...<br>- منذ الأيام الأولى..<br>- منذ أكادير.. | بالزوجة والأبناء، لم تكن قائمة على التعاطف والتراحم، لأنهم نالوا رغباتهم على حساب صحته. وعلاقته بأهل المريضة اضطرارية نتجت بدافع الفقر، وهي أيضا لم تكن قائمة على الجانب الإنساني، لما تبدى منهم من غدر وخيانة.<br>وأخيرا علاقته بالجزار المعلم التي يمكن اعتبارها اجتماعية اعتيادية، كون دحمان زبونا وفيا للمعلم علي.<br><br>الانطلاق من مؤشرات نصية لتحديد زمن وقوع الأحداث:<br>- منذ الصباح<br>-عندمافتح الباب...<br>⇐ جرت الأحداث |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - مهارة الجرد | ⇐ الفقر كان الهاجس الشاغل لذهن دحمان منذ مدة.<br>**ج- المكان**<br>جرت الأحداث بشكل مجمل في فضاءين هما:<br>- المنزل: بيت دحمان وأسرته، وفيه تجسدت قيم: تأنيب الضمير والندم والحسرة...<br>- محيط المستشفى: حيث باع دحمان دمه، وفيه ترسخت قيم: الاستغلال والابتزاز...<br>**د- الحوار**<br>يحضر الحوار بنوعيه:<br>الخارجي؛ الجاري بين دحمان وشخصيات أخرى:<br>- حوار مباشر بين دحمان والمعلم علي: يجسد التواصل الاعتيادي بين التاجر وزبونه. | في الفترة الصباحية.<br>- الانطلاق من مؤشرات نصية لتحديد مكان وقوع الأحداث:<br>(أحاط به الأطفال فترة في البيت../ نحو غرفة معقدة التركيب../ وعلى بعد أمتار من المستشفى..) |
| | مهارة التعبير | - حوار مباشر بين دحمان وموظفي المستشفى: قائم على الخداع والتمويه...<br>- حوار مباشر بين دحمان وأهل المريض: يكشف عن الصراع المادي القائم على المصلحة الشخصية.<br>- حوار داخلي(مونولوك) انفردت به الشخصية الرئيسية دحمان.<br>- اضطر الكاتب إلى توظيف اللهجة المغربية (الكلمة هي الرجل) لإيهام المتلقي بواقعية الأحداث.<br>**هـ - السرد والسارد**<br>- السارد غير مشارك في الأحداث(توظيف ضمير الغائب).<br>- اعتماد الرؤية السردية من الخلف: السارد أعلم من الشخصيات بما يجري، حيث إنه على علم بدواخل الشخصية الرئيسية..<br>**و – الخطاطة السردية:** | الحوار الداخلي: كان منفذا لمعرفة أسباب تأزم دحمان النفسية، عند استرجاع تفاصيل ومجريات بيع الدم.<br>- البنية السردية المعتمدة تختلف عن البنية التقليدية. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | البداية: قدوم دحمان إلى الجزار المعلم علي لشراء كيلو كبد.<br>الوسط(العقدة): كيفية مواجهة الفقر وتلبية رغبات الزوجة.<br>النهاية(الحل): بيع الدم المولد لأزمة نفسية وصحية، مما أدى إلى عقدة أخرى.<br>⇐ وجود علاقة تشابه بين الاستهلال والخاتمة، فكلاهما يتضمن أحداثا حزينة. | مادامت لا تحترم التدرج: الاستهلال - العقدة- الحل. |
| أنشطة التركيب والتقويم | قدرة التلاميذ على استخلاص مقصدية القاص<br>- مهارة التركيب.<br>- مهارة التعليق والحكم. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ تحرير خلاصة تركيبية تتضمن مقصدية القاص والاتجاه الأدبي الذي تنتمي إليه القصة.<br>* يركب كل تلميذ خلاصته، مع تفادي اجترار المعطيات السابقة.<br>* خلاصة القول، عالج الكاتب مبارك ربيع مشكلة الفقر وما يترتب عليها من انعكاسات سلبية على المستوى النفسي والصحي. حيث نجده يراهن على ضرورة التفكير في حلول منطقية تضمن كرامة الإنسان المعرضة لمظاهر الابتزاز والاستغلال.<br>وقد وفق الكاتب في صياغة موضوعه صياغة فنية تستند إلى تقنيات الكتابة القصصية الحديثة، القائمة على السرد والوصف والحوار واللغة الفنية. | - تلقي إجابات التلاميذ مع تصحيحها.<br>- تندرج القصة ضمن الاتجاه الواقعي لتناولها موضوعا اجتماعيا ناهيك عن توظيف صاحبها الهجة المغربية. |
| أنشطة الاستثمار والإنتاج | - القدرة على الإنتاج.<br>- مهارة التعبير.<br>- مهارة التحليل. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ تحليل القولة أسفله انطلاقا من الخلاصات التي توصلوا إليها من قصة دم ودخان:<br>* يقول أحمد المديني" تأتي القصة القصيرة في المغرب في طليعة أشكال التعبير التي حاولت منذ العقد الرابع {من القرن الماضي} أن تشرع لصياغة المشاعر والهموم | - فتح النقاش بين التلاميذ لمعرفة مدى استثمار معطيات الدرس |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | الفردية والجماعية، بانقطاع وانتظام في آن واحد.." في الأدب المغربي المعاصر. ص: 29-30 | |
| بحث وامتدادات | القدرة على البحث وربط النص بسياقات معرفية أخرى.<br>- مهارة المقارنة والاستنتاج. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ قراءة قصص أخرى لمبارك ربيع وغيره، لاستخلاص أهم الظواهر التي تم التطرق إليها بعد الاستقلال مباشرة.<br>* البحث في مادة التاريخ عن نصوص تؤرخ للواقع الاجتماعي المغربي بعد الاستقلال، وربط ذلك بما تعالجه القصة القصيرة.<br>* يحضر التلاميذ بحوثهم المنجزة خارج الفصل. | - تقويم إنجازات التلاميذ.<br>- نجد قصاصين مغاربة آخرين كأحمد بوزفور وإبراهيم بوعلو ومحمد برادة ممن تناولوا البطالة والدعارة والتسول... |

## المبحث الثالث: ديداكتيك النص الوصفي

### المطلب الأول: عن النص الوصفي

لا يقر بعض النقاد بالفصل بين السرد والوصف بدعوى أن بينهما علاقة عضوية، حيث لا يمكن الحديث عن السرد دون وصف، ولا وصف خالص بدون سرد. لكن الأصح أن "الفرق يبدو واضحا بين الوصف والسرد، بيد أن التمييز على المستوى العملي ليس بسيطا. وهذا التداخل جعل ((جيرار جينيت)) يعكف على دراسة طبيعة كل من السرد والوصف، وقد وجد أن القانون الذي يخضع له السرد، يختلف عن ذلك الذي يخضع له الوصف."[1]، وبتعبير آخر"يختلف الوصف بتمثيل الأشخاص والأشياء والحالات، وينشغل بتصنيف موجودات العالم وظواهره، في حين يختص السرد بتمثيل الأفعال والأحداث."[2]

لذلك وجب الحديث عن النص الوصفي باعتباره نصا قائما بخصائصه البنائية المميزة له عن باقي النصوص الأدبية، إذ إننا نجد أنفسنا أمام شعرية بديلة تتوقف بلغة فنية مستفيضة عند الشخوص والأمكنة والأشياء والمواقف والحالات، أو استكناه للعوالم الداخلية بصيغ تعبيرية تجعل المتلقي يتمثلها تمثلا حقيقيا وكأنه يشاهد العناصر الموصوفة بعينيه.

---

1- بنية النص السردي، ص: 78.

2- ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأسامي، ص:95.



وإجمالا، تتعدد المواضيع المتناولة بتعدد العناصر الموصوفة، وأهمها:

- وصف الشخوص: يقف الواصف إما عند الشكل الفسيولوجي أو اللباس أو الجوانب المعنوية( النفسية والفكرية والاجتماعية).
- وصف الأمكنة: يحاول الواصف تقديم موصوفه المثير لانتباهه إلى المتلقي الغائب عن المكان بصرف النظر عن طبيعته؛ فقد يكون المكان مغلقا كالمكتب أو غرفة النوم، وقد يكون فضاء مفتوحا كوصفه لمناظر الطبيعة.

**وظائف النص الوصفي:**

ما دام هناك تعدد في موضوعات النص الوصفي، فإنه من اللازم الحديث عن وظائفه المتعددة، بحيث إن الوصف يتجاوز وظيفة الإخبار إلى وظائف أخرى، كما هو مشار إليه في الأسطر الموالية:

- وظيفة الإخبار: يحقق الوصف إخبار المتلقي بحقيقة موصوف ما، من خلال عبارات يُتوخى فيها الدقة والموضوعية.
- وظيفة التوضيح: لتفسير وشرح معطيات ما يضطر الواصف إلى الوصف لمزيد من التوضيح واستجلاء الدقائق كما هي، وهو ما نراه في كلام جبور عبد النور: "إن الوصف تعبير عفوي عن المشاعر التي يحس بها الأديب إزاء الأحداث والمشاهد المحيطة به، أو العوامل الفاعلة في وعيه وفي لاوعيه. ويغلب الوصف النقلي في المرحلة الفطرية من ظهور

الأدب وانتشار الثقافة، ثم يأخذ الأديب بالتحرر شيئا فشيئا من الواقعية والمادية ليعبر عن المحسوسات والانفعالات تعبيرا موحيا بخلق أجواء خاصة به، تبتعث في قارئه أو سامعه ما يشاء من الانطباعات.

وينتهي إلى المسمّى بالوصف الوجداني، وهو يمثل مرحلة متطورة من الفنية، ويفرض في من يلجأ إليه، رهافة حسية وتقنية فذة."[1]

- وظيفة إقناعية تأثيرية: للدفاع عن قضية ما يحتاج الكاتب إلى وصف مميزاتها وخصائصها بمعجم يجعل المتلقي يتأثر ويقتنع بصحة القضية.
- وظيفة جمالية: حيث يعمل الواصف على تزيين الموصوف وجعل المتلقي يُقبل عليه، إذ إن"غاية الوصف أن يعكس الصورة الخارجية لحال من الأحوال، أو لهيئة من الهيئات؛ فيحولها من صورتها المادية القابعة في العالم الخارجي، إلى صور أدبية قوامها نسج اللغة، وجمالها تشكيل الأسلوب."[2]

**الخصائص الأسلوبية:**

يستعين الواصف بصيغ أسلوبية محددة تفضي إلى مزيد من البيان والإقناع، حيث اعتماد الصور الفنية التصويرية من تشبيهات واستعارات ومجازات، بالإضافة إلى التكثيف من النعوت وأفعال الإدراك الحسي، بحيث "تتميز لغة المكون الوصفي باستعمال كثيف للصفات

1- المعجم الأدبي، جبور عبد النور، ص: 293.

2- في نظرية الرواية، بحث في تقنيات السرد، عبد المالك مرتاض، ص: 245.





والجمل الاسمية الدالة على الثبوت والدوام والاستمرار، كما تتميز بنيته بتتابع الموصوفات تتابعا متسلسلا."[1]

## المطلب الثاني: أهمية تدريس النص الوصفي

يتوخى رجال الديداكتيك من تدريس النص الوصفي تحقيق الكفاية اللغوية المتمثلة في تمكين التلاميذ من رصيد معجمي خاص، فقد تبين بالملموس أن للنصوص الوصفية، "على قلتها في مواد اللغة العربية، الدور الذي يمكن أن تلعب في تعليم العربية للناشئين لأنها مجال لاستعمال معجم خاص يحيل على حقل معرفي خاص، يتطلب من القارئ نشاطا لغويا خاصا."[2].

بالإضافة إلى ما سبق ذكره، تتحقق الكفاية الأسلوبية، من تدريس النص الوصفي؛ فالتلميذ يتعود على طرائق تعبيرية فنية عالية الجودة، تؤهله في مرحلة مقبلة إلى إنتاج نصوص وصفية من قبيلها. ففي جميع أنشطة التطبيق نجده في حاجة ماسة إلى الاستعانة بتقنيات الوصف. ناهيك عن الكفاية الثقافية، حيث إن النص الوصفي، يمكن من "تحصيل المعرفة بالأشياء وبالظواهر والأفكار والأشخاص. وتحصيل

1- ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، ص: 96.

2- المرجع السابق، ص: 100.

فائدة وثائقية إخبارية"[1]، دون أن ننسى "ميل التلاميذ إلى الوصف، وهو ميل نفسي واجتماعي."[2]

## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للنص الوصفي

مادام النص الوصفي بخصائصه البنائية حاضرا في برنامج الجذع المشترك آداب وعلوم إنسانية، وفي مقرر الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ارتأينا التمثيل له بجذاذة تجسد ديداكتيك النص الوصفي وفق بيداغوجيا الكفايات. وقد وقع اختيارنا على نص"الطريق إلى القدس" لعبد الرحيم المودن[3]:

[1] - ينظر الكتاب المدرسي: في رحاب اللغة العربية الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي، جذوع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، ص: 11.

[2] - ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، ص: 98.

[3] - راجع النص في الكتاب المدرسي: المنير في اللغة العربية جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، ص: 26.





**مقاطع بيداغوجية**
**في مكون النصوص**

الموسم الدرامي: 2013- 2014

الفئة المستهدفة: الجذع المشترك الآداب والعلوم الإنسانية

الكتاب المدرسي: المنير في اللغة العربية، ص: 26

المجزوءة الأولى: الحكي، النموذج الأول، النص الوصفي

مدة الإنجاز: ساعتان — الوسائل الديداكتيكية: التوجيهات التربوية/الكتاب المدرسي.

### الكفايات المستهدفة:

الكفاية التواصلية: قدرة التلميذ على التواصل مع المحيط الخارجي والاستفادة منه في إطار التعلم الذاتي.

الكفاية المنهجية: قدرة التلميذ على توظيف المقاربة المنهجية عند تلقي النص الوصفي.

الكفاية الثقافية: تمكن التلميذ من رصيد فني ولغوي، يسعفه على فهم النصوص وتحليلها ويعمق ثقافته في المجالين معا.

الكفاية الاستراتيجية: تعزيز المواقف والميول الإيجابية.

| المقاطع البيداغوجية | القدرات والمهارات | أنشطة التعليم والتعلم | | | التقويم والدعم |
|---|---|---|---|---|---|
| | | أنشطة التلميذ | أنشطة الأستاذ | محتوى التعلم | |
| تشخيص المكتسبات | - القدرة على استرجاع المكتسبات.<br>- مهارة التعبير. | * يوجه الأستاذ أسئلة إلى التلاميذ، من قبيل:<br>ما خصائص النص الوصفي؟<br>ما وظائف الوصف؟<br>* يجيب التلاميذ عن الأسئلة، دون الاستعانة بالكتاب أو الدفتر.<br>* يقوم النص الوصفي على خصائص، منها:<br>- هيمنة الوصف - شعرية اللغة<br>- حضور فعل السرد<br>أما وظائف الوصف فيمكن حصرها في:<br>- الوظيفة التوضيحية- الوظيفة الإخبارية | | | تلقي إجابات المتعلمين، مع تقويمها.<br>- تنبيه التلاميذ إلى الترابط الكائن بين الوصف والحكي.<br>- تتحدد الوظيفة بحسب مقصدية الكاتب. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | - الوظيفة الإقناعية التأثيرية- الوظيفة الجمالية | |
| أنشطة الملاحظة | - القدرة على صوغ فرضيات.<br>- مهارة الملاحظة<br>- مهارة التعبير | * ما طبيعة النص؟ ما المؤشرات الدالة على ذلك؟<br>* يجيب التلاميذ عن أسئلة الأستاذ مع التعليل.<br>* بناء على مجموعة من المؤشرات من قبيل العنوان وبعض الموصوفات (مدينة منحوتة- مدينة في حجم الكف- مدينة الجمال..) نفترض أننا بصدد نص وصفي.<br>- بالنظر إلى بداية النص ونهايته يجوز القول بأن الكاتب عبد الرحيم المودن بصدد وصف مدن صادفها في رحلته إلى الشام. | - تقويم إجابات المتعلمين.<br>- إغناء الرصيد المعرفي للتلاميذ من خلال التعريف بالكاتب عبد الرحيم المودن. |
| أنشطة الفهم | قدرة التلاميذ على فهم النص وتأويله<br>- مهارة القراءة<br>- مهارة الشرح والتفسير.<br>- مهارة التقسيم.<br>- مهارة التعبير. | * قراءة الأستاذ النص قراءة اقتيادية.<br>- يطرح الأستاذ أسئلة، تهم مفاهيم المفردات، وتحديد وحدات النص؛<br>* يقرأ بعض التلاميذ النص، مع الإجابة عن أسئلة الأستاذ.<br>* من الألفاظ المستغلقة، نجد: حواشيها: أطرافها/ الربوة: ارتفاع عن الأرض/ يعبق: يفوح..<br>مضامين النص:<br>- توقف الكاتب عند وصف أرض الشام فور حلوله بها.<br>- انتقال الكاتب إلى وصف المدينة الصغيرة "الخليل" لكنها كبيرة بما تزخر به من قبور تعود للأنبياء والرسل.<br>- وصف مدينة القدس المقدسة بالمسجد الأقصى وقبة الصخرة.<br>- وصف مدينة طبرية حيث يوجد قبر سيدنا شعيب والجب الذي ألقي فيه يوسف عليه السلام.<br>- ختم الكاتب رحلته بوصف مدينة بعلبك كونها ذات ذوق رفيع من حيث المأكل والملبس. | - إشارة إلى المدن الموصوفة لدى الكاتب:<br>طبريا أو طبرية: من أقدم مدن فلسطين التاريخية، تقع اليوم في لواء الشمال الإسرائيلي، بعد تهجير أهلها العرب بفعل حرب 1948.<br>القُدس: أكبر مدينة في فلسطين، تُعرف بأسماء أخرى، مثل: بيت المقدس، القدس الشريف.<br>الخليل: مدينة فلسطينية. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | بعلبك: مدينة لبنانية |
| أنشطة التحليل | - القدرة على تحليل عناصر النص.<br>- مهارة الجرد.<br>- مهارة التعبير.<br>- مهارة المقارنة.<br>- مهارة التبويب.<br>- مهارة | * إلى كم حقل يتوزع معجم النص؟<br>- حدد في جدول الأماكن الموصوفة والوصف ونوعه<br>- ما الحواس التي اعتمد عليها الكاتب في نقله للموصوفات؟<br>* يجيب التلاميذ عن أسئلة الأستاذ، مع الاستعانة بالسبورة.<br>* محتوى التعلم:<br>**أ- المعجم**<br>وفق محتويات النص، يتوزع معجمه إلى حقلين دلاليين:<br>**- الحقل الديني:**<br>بيت المقدس/ المسجد الأقصى/الأنبياء/ يوسف/ إبراهيم/ شعيب..<br>**الحقل التاريخي**<br>التاريخ/ المدن/ مدينة منحوتة / عهد الرومان/ عراقة الماضي..<br>⇐ وجود علاقة ترابط بين الحقلين، فكلاهما شكلا موضوعَي الوصف لدى الكاتب. | - تلقي إجابات المتعلمين وتقويمها.<br>الأماكن المقدسة ذات المحطات الدينية هو ما جعلها تحظى بأهمية تاريخية.<br>- ربط الوصف الموضوعي بالنقل الأمين للموصوف.<br>- ربط الوصف |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | التصنيف. | ب- الوصف: | الذاتي بانفعال الكاتب إزاء الموصوفات. |

| الأماكن | الوصف | نوع الوصف |
|---|---|---|
| الخليل | مدينة في حجم الكف.. | موضوعي- ذاتي |
| القدس | مدينة منحوتة بأظافر الشهداء... | موضوعي/ذاتي |
| طبرية | مدينة ساحلية/ مدينة ذات تاريخ عريق. | موضوعي |
| بعلبك | مدينة الشمس /مدينة الجمال | ذاتي |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - مهارة التحليل والاستنتاج. | ج- الحواس<br>يتخذ الكاتب/الواصف من حواسه منطلقا إلى التعريف بحقيقة الجمال الأخاذ في المدن الموصوفة:<br>حاسة الشم: يستعين الكاتب بحاسة الشم لوصف جمالية أرض الشام (أرض الشام تمازجت فيها روائح الفواكه المعروفة وغير المعروفة..)<br>حاسة البصر: بصره وسيلة هامة في وصف أماكن عدة، كقوله: "فما زال موضع ميلاد عيسى عليه السلام يشع بالنور.."<br>حاسة الذوق: يتذوق روائع المدينة، كقوله: "مدينة الجمال في المأكل والملبس والذوق الرفيع." | البحث في الوسائل المستعان بها لدى الكاتب عند الوصف.<br>- توظيف الحواس بأكملها يشي بإحاطة شاملة لدى الكاتب بالعناصر الموصوفة |





| | | | |
|---|---|---|---|
| أنشطة التركيب والتقويم | - مهارة التركيب.<br>- مهارة التعليق.<br>- مهارة المقارنة. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ صياغة خلاصات مركزة، تبرز فيها مقومات الوصف عند الكاتب عبد الرحيم المودن.<br>* يحرر التلاميذ خلاصاتهم التركيبية<br>* وصفوة القول: وصف الكاتب عبد الرحيم المودن خصائص مدن بلاد الشام، لما تزخر به من محطات قدسية، جعلها تنال شرف التاريخ. مستندا في وصفه إلى اللغة الإيحائية وما تنبحه من إمكانات تجعل القارئ أكثر اندماجا في العالم الموصوف. | -فسح المجال أمام التلاميذ لتركيب النتائج المتوصل إليها سابقا.<br>- حضور ذاتية الكاتب تشي بانفعاله إزاء الموصوفات<br>- وجود علاقة بين النص السردي والنص الوصفي |
| أنشطة الاستثمار والإنتاج | - مهارة التعبير<br>- مهارة الشرح والتفسير<br>- مهارة الحكم والتعليق.<br>- مهارة الإنتاج. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ تحليل القولة، لتبيان مدى توافقها مع ما تعرفوا إليه في النص.<br>- يقول عبد المالك مرتاض" إن غاية الوصف أن يعكس الصورة الخارجية لحال من الأحوال، أو لهيئة من الهيئات؛ فيحولها من صورتها المادية القابعة في العالم الخارجي، إلى صور أدبية قوامها نسج اللغة، وجمالها تشكيل الأسلوب." في نظرية الرواية، بحث في تقنيات السرد، ضمن مجلة عالم المعرفة، 1998/240م ص: 245 | - تقويم إجابات المتعلمين.<br>- يلعب الوصف الذاتي دورا هاما في تشويق القارئ إلى الرغبة في التعرف على الموصوفات، وهو ما تحققه اللغة الفنية. |
| بحث وامتدادات | - ربط النص بسياقات معرفية أخرى. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ الرجوع إلى الموسوعات الحديثة لاستخلاص الوجه التاريخي الراهن لبعض المدن الموصوفة..<br>* يحضر التلاميذ بحوثهم المنجزة خارج القسم. | الترحيب بالمناقشات الدائرة بين التلاميذ مع تقويمها. |

## المبحث الرابع: ديداكتيك النص الحجاجي

### المطلب الأول: عن النص الحجاجي

على الرغم من وجود الحجاج في مختلف الكتابات الشعرية والنثرية، فإن ثمة نصوصا بعينها متمايزة عن بقية النصوص، بما تنفرد به من خصائص بنائية تتمثل في تضمنها أدلة وبراهين في قالب منهجي منظم، تستهدف المتلقي إلى درجة التأثير والإقناع. وقد تكون هذه الحزمة من الحجاج الموظفة موجهة إلى فرد أو إلى جماعة بأكملها، بغية العدول عن موقف إلى موقف أحق بالاتباع والتبني.

ويستلزم الدفاع عن أطروحة معينة، لدى كاتب معين، الإلمام بالبناء المنهجي للموضوع، حيث إن طرح الأفكار وربطها يخضع لتسلسل دقيق. وفي المقابل يتم الكشف عن مفاسد الأطروحة النقيض بحجج موضوعية، وهو ما يجعلنا نتحدث عن استراتيجية معتمدة تتوخى توظيف الحجج المختلفة والمناسبة لجعل الأطروحة تنال القبول، لأن "غاية كل حجاج أن يجعل العقول تذعن لما يطرح عليها أو يزيد في درجة ذلك الإذعان فأنجع الحجاج ما وفق في جعل حدّة الإذعان تقوى درجتها لدى السامعين بشكل يبعثهم على العمل المطلوب (إنجازه أو الإمساك





عنه)، أو هو ما وفق على الأقل في جعل السامعين متهيئين لذلك العمل في اللحظة المناسبة."[1]

ويندرج ضمن النصوص الحجاجية كل نص يستهدف وجهة نظر المتلقي، بصرف النظر عن الوظيفة التي يؤديها النص؛ إخبارية أو تفسيرية أو إقناعية، لأن الغاية واحدة، وهي التأثير في القارئ وجعله يصدق، عن حجة، الفكرة قيد الدفاع. وفيما يلي توضيحات بخصوص النصوص المندرجة تحت الحجاج:

**أ - النص الإخباري الحجاجي:**

كل نص يجمع بين بنيتين: سردية واستدلالية، يعتبر نصا إخباريا حجاجيا، كما الحال في كتب النوادر والأخبار والتراجم والحكايات والقصص والسير(...)، إذ يعتزم صاحبها إفادة المتلقي بأخبار جديدة بأسلوب قائم على التأثير والاستدلال.

**ب - النص التفسيري الحجاجي:**

يعنى به كل النصوص الأدبية والفنية التي تتناول أطروحة معينة، بشكل تفسيري توضيحي وبأسئلة افتراضية تؤكد مرمى الكاتب، وهكذا إلى أن يتم التأثير في المتلقي للأخذ بها.

---

[1]- الكلام لبيرلمان وتيتيكاه، من كتابهما "مصنف في الحجاج . الخطابة الجديدة". أخذنا النص من كتاب: أهم نظريات الحجاج من أرسطو إلى اليوم، جماعة من المؤلفين، ص: 299.

ج - النص الإقناعي الحجاجي:

غالبا ما تتضمن النصوص الفلسفية والفكرية والإعلامية أطروحتين اثنتين؛ أولاهما يتناول الكاتب عيوبها ومفاسدها لدحضها، والثانية تسمى الأطروحة النقيض، يأتي بها الكاتب كبديل للأولى، عن طريق الحجج والبراهين المقنعة.

أساليب الحجاج:

تتعدد أساليب الكتاب في الدفاع عن قضايا أو أطاريح معينة مع تعدد طرائق العرض أو مايسمى بأساليب الحجاج، فتنوعها دليل على قدرة الكاتب على مراعاة المقام وظروف المتلقي، فهو يختار منها ما يمكن أن يؤدي إلى الإقناع، ونشير إلى أهمها:

- المثل: وهو " حجة تقوم على المشابهة بين حالتين في مقدمتها، ويراد استنتاج نهاية إحداهما بالنظر إلى نهاية مماثلتها."[1]... والواقع أن المثل يعتبر دعامة من دعائم الخطابة لما يحققه من إقناع وتأثير."[2]

- القياس: ويتوزع إلى قسمين، الأول يسمى الاستنباط؛ وهو عندما ينطلق الكاتب من فكرة مجملة ثم ينتقل إلى الخاص لتفصيل القول فيما سبق إجماله. والقياس الثاني يسمى الاستقراء، وهو عكس

[1]- في بلاغة الخطاب الإقناعي، محمد العمري، ص: 82.

[2]- المرجع السابق، ص: 85.





الاستنباط حيث يبدأ الكاتب بالنتائج والتفاصيل، ثم ينتهي بعدها إلى حكم مجمل.

- الاستشهاد: الاستعانة بآيات قرآنية، أو أحاديث نبوية شريفة، أو أبيات شعرية، أو أقوال لكبار المفكرين...

- التضمن: تضمين المقدمات نتائج مسكوتا عنها.

- التضاد: البرهنة على صحة الأطروحة من خلال التعليل على فساد نقيضها.

- إدماج الجزء في الكل: إن ما يصدق على جزء يمكن أن يصدق على الكل.

- التعابير البلاغية: تنميق الأسلوب بعبارات فنية قائمة على المجاز والانزياح.

المطلب الثاني: أهمية تدريس النص الحجاجي

تكمن أهمية تدريس النص الحجاجي في ما يحظى به الحجاج من إلمام لدى الباحثين في العصر الحديث، الذين استفاضوا في شرح آليات اشتغاله في مختلف النظريات. فالحوار الحضاري القائم حاليا بين مختلف الأمم والشعوب، والإمكانات المتاحة للتواصل وتبادل وجهات النظر، زاد من الاهتمام بأساليب الإقناع والتأثير. وليس غريبا أننا "في عالم مشرع على أصناف الدعاوى والحُجج، بحيث غدت الحجة والمعلومة عصب حياة المجتمعات المعاصرة في مجالات الإشهار والدعاية

والتعليم والسياسة والقضاء والسينما والبيداغوجيا والإيديولوجيا والسيكولوجيا، واللائحة عامة تصل إلى تواصُل العامة. بل إن التواصل الإنساني جملة قائم على الحجاج، إلى حد أن المرء ليسلم بأن لا تواصل بغير حجاج."[1]

ومن ثم جاءت ضرورة تعرف الناشئة كيفية الدفاع عن فكرة معينة بمختلف الأدلة والبراهين، وكيف نوفق إلى اكتساب استراتيجية ناجعة تقود إلى التأثير في المتلقي. خصوصا وأن البيداغوجيا الحديثة تركز على تربية الناشئة على قيم الحوار والانفتاح على الآخر، فكما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين: "تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي."[2]

وهو ما لا يمكن أن يتحقق إلا بتعويد التلاميذ، في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي، على تقنيات وطرائق عرض الأفكار، وكيفية دحض الأطاريح الفاسدة. لذلك نجد أنفسنا في تحقيق الكفايات الآتية:

---

[1]- الحجاج مفهومه ومجالاته، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، قراءة عبد النبي ذاكر، ص: 7.

[2]- راجع الميثاق الوطني للتربية والتكوين: القسم الأول/ المبادئ الأساسية.





- الكفاية التواصلية المتمثلة في تلقي تقنيات مواجهة الآخر صاحب الفكر النقيض. ومن خلال التواصل الفعال، يوفق التلميذ إلى معالجة" الأوضاع العصبية، ويتعامل بدبلوماسية وبراعة، ويضع الاختلافات موضع النقاش ويمنع تفاقمها، ويشجع على الحوار المنفتح، لإيجاد أفضل الحلول."[1]

- الكفاية البرهان: حيث يتمكن التلميذ من تقنية الاستدلال باعتباره"عملية تفكيرية تتضمن الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة، بحيث تؤدي ما يرمي إليه النص."[2] كما أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين يراعي هذه الكفاية باعتبارها من خصائص المقاربة البيداغوجية الحديثة، حيث "تنمية مستوى كفايات البرهان والتواصل والتعبير وتنظيم العمل والبحث المنهجي عند جميع المتعلمين ودعمه وتحسينه."[3]

- كفاية التأثير: فالتلميذ يصبح متمكنا من التأثير في الناس ومن حوله، أي أنه"يتمتع بمهارة كسب الناس، والتأثير غير المباشر لبناء الإجماع

---

[1]- تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، طه حسين الدليمي، ص: 159.

[2]- تدريس اللغة العربية، ص: 177.

[3]- راجع الميثاق الوطني للتربية والتكوين/ التنظيم البيداغوجي للتعليم الثانوي.

والتأييد، وتحويل الأحداث المأساوية خاصة بشكل فاعل لإثبات وجهة نظر معينة، وملاءمة العروض بشكل يستهوي المستمع."[1]

- كفاية التعبير والتفكير: إن النص الحجاجي القائم على البرهان، يناقش قضايا اجتماعية وسياسية ودينية وكل ما له صلة بواقع التلميذ، وهو ما يتمشى مع المقاربة البيداغوجية الحديثة حيث من اللازم "التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصا نافعين، قادرين على التطور والاستمرار في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي."[2]

ومن نافلة القول، يسهم تدريس النص الحجاجي في نشر قيم الديمقراطية القائمة على الحوار والعدل والتسامح واحترام الآخر والإيمان بثقافة الاختلاف. ومادام الحجاج متاحا فإن هناك فضاء واسعا لحرية التعبير وإبداء الرأي والرأي الآخر.

[1]- تدريس اللغة العربية، ص: 158.

[2]- راجع الميثاق الوطني للتربية والتكوين، القسم الثاني / التنظيم البيداغوجي للتعليم الثانوي.





## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للنص الحجاجي

سنحاول التمثيل بجذاذة لكيفية تدريس النص الحجاجي في مختلف مستويات السلك الثانوي التأهيلي، مستندين إلى المقاربة بالكفايات، حيث بيداغوجيا التعلم التي يصبح فيه التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية.

اخترنا من برنامج الجذع المشترك آداب نصا حجاجيا إقناعيا بعنوان" الأدب بين الصياغة والمضمون" لعبد العظيم أنيس و محمود أمين العالم[1].

مقاطع بيداغوجية
في مكون النصوص

الموسم الدراسي: 2014/2013 الفئة المستهدفة: الجذع المشترك/الأداب والعلوم الإنسانية

المجزوءة: الثانية. الحجاج. النموذج الأول. النص الإقناعي

الموضوع: الأدب بين الصياغة والمضمون لعبد العظيم أنيس و محمود أمين العالم

الكتاب المدرسي: في رحاب اللغة العربية. ص 89 مدة الإنجاز: ساعتان

الوسائل الديداكتيكية: التوجيهات التربوية/الكتاب المدرسي/ السبورة

الكفايات المستهدفة:

الكفاية التواصلية: قدرة التلاميذ على التواصل مع الاخر بأساليب حجاجية مقنعة.

الكفاية المنهجية: قدرتهم على توظيف المقاربة المنهجية عند تلقي النص الحجاجي

الكفاية الثقافية: تمكنهم من معرفة حجاجية تهم الأراء المتعددة عن مقومات العمل الأدبي

الكفاية الاستراتيجية: الانفتاح على الثقافات الإنسانية المتنوعة

[1]- النص وارد في الكتاب المدرسي: في رحاب اللغة العربية الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي، ص: 89.

| المقاطع البيداغوجية | القدرات والمهارات | أنشطة التعليم والتعلم (أنشطة الأستاذ / أنشطة التلميذ / محتوى التعلم) | التقويم والدعم |
|---|---|---|---|
| تشخيص المكتسبات | - القدرة على استرجاع المكتسبات.<br>- مهارة التعبير. | * يوجه الأستاذ أسئلة إلى التلاميذ، من قبيل:<br>- ما الحجاج؟ ما أساليبه؟<br>* يسترجع التلاميذ مكتسباتهم من خلال الإجابة عن أسئلة الأستاذ.<br>* الحجاج هو إقامة الدليل على صحة رأي أو بطلانه..<br>- من أساليب الحجاج: الاستنباط- الاستقراء- الاستشهاد- التمثيل... | - تقويم إجابات المتعلمين<br>- التذكير بأن النص الحجاجي قد يكون إخباريا أو تفسيريا أو إقناعيا. |
| أنشطة الملاحظة | -القدرة على صياغة الفرضيات.<br>- مهارة الملاحظة.<br>- مهارة التعبير. | * ما طبيعة النص؟ ما مضمونه؟ عللوا الجواب.<br>* يجيب التلاميذ عن أسئلة الأستاذ.<br>* بالنظر إلى بداية النص ونهايته نفترض أن النص يعالج الصراع القائم بين أنصار الصياغة وأنصار المضمون.<br>- بالنظر إلى تعارض أطروحتين، وحضور أساليب الحجاج كالتوكيد والتمثيل يجوز القول بأننا بصدد نص حجاجي إقناعي | - تلقي الإجابات مع تقويمها.<br>- إغناء الرصيد المعرفي للتلاميذ من خلال التعريف بعبد العظيم أنيس ومحمود أمين العالم، على أن يؤشر ذلك على طبيعة النص. |
| أنشطة الفهم | قدرة التلاميذ على تمثل القضية الأدبية المختلف حولها، استنادا إلى | * قراءة الأستاذ النص قراءة اقتيادية.<br>- تصحيح أخطاء التلاميذ<br>- التركيز على مخارج الحروف<br>توجيه أسئلة، من قبيل:<br>- ما تصور طه حسين بخصوص العلاقة القائمة بين صورة الأدب ومادته؟ | - تقويم أخطاء المتعلمين اللغوية والمعرفية.<br>- قضية اللفظ والمعنى |





| المقاطع البيداغوجية | القدرات والمهارات | أنشطة التعليم والتعلم | التقويم والدعم |
|---|---|---|---|
| | قراءتهم الاستكشافية<br>- مهارة القراءة.<br>- مهارة تقسيم النص إلى فقرات.<br>- مهارة الشرح والتفسير. | - كيف ينظر الكاتبان عبد العظيم أنيس ومحمود أمين العالم إلى ثنائية المضمون والصياغة في الأدب؟<br>* يقرأ بعض التلاميذ النص.<br>- الإجابة عن أسئلة الأستاذ.<br>- تقسيم النص إلى فقرات.<br>* محتوى التعلم:<br>- شرح المفردات: حواريوه: أتباعه/نحجم: نترك/ لا فكاك منه: لا مفر منه..<br>- مضامين النص:<br>- رفض الكاتبين لموقف طه حسين التقليدي من ثنائية الصورة والمضمون في الأدب.<br>- نقض أطروحة طه حسين، لاعتبارها اللغة صورة للأدب ومعانيه مادته.<br>- رفض مفهوم الجمال كما يراه طه حسين في الاتساق الحاصل بين المادة والصورة، كونه مفهوما غامضا.<br>- اعتبار الكاتبين اللغة والمعاني مجرد أدوات للأدب.<br>- ربط الكاتبين المضمون بالقضايا الاجتماعية، والصورة في الأدب وسيلة لتشكيله، خلاف ما ذهبت إليه مدارس أخرى كالتكعيبية والسريالية.. | عرفت صراعا بين النقاد القدامى، فهناك أنصار اللفظ وهناك أنصار المعنى، وهناك من لا يفصل بينهما<br>- عرف العصر الحديث موقفا إيديولوجيا يربط الأدب بالقضايا الاجتماعية والقومية.<br>- يستند الكاتبان في موقفهما إلى الفلسفة الاشتراكية والماركسية<br>- الموقف الجديد من ثنائية اللفظ والمعنى يعيد النظر في مفهوم الأدب. |

<table>
<tr>
<td>أنشطة التحليل</td>
<td>- القدرة على تحليل عناصر النص البنائية.<br><br>- مهارة التصنيف.<br><br>- مهارة الجرد.<br><br>- مهارة الحجاج.</td>
<td>* يتدرج الأستاذ في دفع التلاميذ إلى تحليل النص، من خلال مجموعة من الأسئلة، منها:<br>- استخرجوا من النص ما يدل على الأطروحة النقيض وما يدل الأطروحة البديل.<br>- ما الأساليب الحجاجية التي استند إليها الكاتبان؟<br>- ما خصائص أسلوب الكاتبين؟<br>* يتفاعل التلاميذ مع الأستاذ من خلال الإجابة عن الأسئلة.<br><br>محتوى التعلم:<br>أ- المعجم<br>يتوزع معجم النص حقلان دلاليان:
<table>
<tr><th>الأطروحة النقيض</th><th>الأطروحة البديل</th></tr>
<tr><td>- اللغة صورة الأدب<br>- المعاني مادته<br>- هذا العنصر(الجمال) يلزمهما.</td><td>- مضمون الأدب<br>- أحداث تعكس وقائع اجتماعية<br>- الصورة لتشكيل المضمون<br>- الدلالة الاجتماعية</td></tr>
</table>
ب- أساليب الحجاج<br>يسعى الكاتبان إلى دحض أطروحة طه حسين بخصوص قضية الشكل والمضمون في الأدب، مستندين في ذلك إلى عدة حجج:<br>- الاستنباط: تناول القضية بشكل عام ثم تفصيل القول في كل عنصر على حدة.<br>- الوصف: كشف عيوب الأطروحة المرفوضة(فإننا نعده مفهوما غامضا)</td>
<td>- تلقي إجابات المتعلمين وتقويمها<br><br>- العلاقة الجامعة بين الحقلين هي علاقة تعارض، فالحقل الأول يلخص أطروحة طه حسين التقليدية، بينما يكشف الحقل الثاني عن أطروحة الكاتبين البديلة.<br><br>- اعتماد الوسائل الحجاجية المتعددة بهدف إقناع القارئ بصحة الأطروحة البديل، وتفنيد الأطروحة النقيض.</td>
</tr>
</table>





<table>
<tr>
<td></td>
<td>- مهارة التعبير.<br><br>- مهارة الاستنتاج.</td>
<td>- حجة تاريخية: اعتبار أطروحة طه حسين تناقض التطور التاريخي القومي الحديث.<br>- التعريف: تحديد بعض المفاهيم: النقد الأدبي هو استيعاب لكل مقومات العمل الأدبي.<br>- التمثيل: استحضار بعض المدارس التي تفصل بين الشكل والمحتوى في الأدب:(كالتكعيبية ،كالسريالية والمستقبلية)<br>ج- لغة النص<br>- تغلب على النص اللغة التقريرية المباشرة الخالية من التعابير الفنية، انسجاما مع مقصدية الكاتبين حيث التأثير في المتلقي وإقناعه بالأطروحة البديل.<br>- الاستعانة بأدوات التوكيد للتأكيد على الفكرة( إلا أننا نرى أن قصر الصورة.../ أما العنصر الثالث.../أن مضمون الأدب في جوهره...)<br>- استعمال أدوات الإضراب لنفي صحة الأطروحة النقيض (بل قد يساعد على الكشف...)<br>د- أبعاد النص:<br>يرمي الكاتبان إلى شن حرب على التيار التقليدي في الأدب الذي يتزعمه طه حسين وغيره، والدعوة إلى الاتجاه الإديولوجي.</td>
<td>يفترض النص الحجاجي الاستناد إلى بلاغة الإقناع، حيث الوضوح في التعبير والربط المنطقي بين الأفكار.<br><br>انتشر الاتجاه الإديولوجي في النقد كذلك مع نقاد آخرين أمثال محمد مندور ولويس عوض.</td>
</tr>
</table>

| | | | |
|---|---|---|---|
| أنشطة التركيب والتقويم | - مهارة التركيب.<br>- مهارة التعليق.<br>- مهارة المقارنة.<br>- مهارة الحكم. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ أن يركبوا خلاصات، يتأكدون فيها من صحة الفرضيات، مع الإشارة إلى مضمون النص وكيفية بناء الحجاج لدى الكاتبين.<br>* يحرر كل تلميذ خلاصته التركيبية.<br>* وخلاصة القول: دحض الكاتبان عبد العظيم أنيس ومحمود أمين العالم رأي طه حسين في قضية اللفظ والمعنى، باعتبارهما متلازمين، يشكل الأول صورة الأدب والثاني مادته، بالاستناد إلى طرائق حجاجية متعددة، وإنما الشكل في الأدب وسيلة لخدمة المضمون ذات الطابع الاجتماعي والسياسي، وهو موقف نقدي تحكمه خلفية إيدبولوجية. | - تقبل إجابات المتعلمين مع تقويمها.<br>- بدأ الكاتبان بتبيان عيوب أطروحة طه حسين المتجاوزة، ثم يأتي الدفاع عن الرؤية النقدية ذات الطابع الإديولوجي. |
| الاستثمار والإنتاج | - القدرة على تحليل القولة.<br>- مهارة الشرح والتفسير.<br>- مهارة المقارنة.<br>- مهارة التعبير. | * دعوة المتعلمين إلى استثمار المعطيات السابقة لمناقشة رأي الناقد الحديث محمد مندور.<br>* يقارن التلاميذ بين ما جاء عند الناقدين السابقين وما ورد لدى محمد مندور.<br>* يقول لناقد محمد مندور:"إن الأدب والفن بغير القيم الجمالية والفنية لا يفقد طابعه المميز فحسب بل يفقد أيضا فاعليته."<br>حلل القولة أعلاه في ضوء الآراء المتباينة في النص الذي درسته. | - تقويم مناقشات التلاميذ.<br>- رغم انتماء محمد مندور إلى كوكبة النقاد المحدثين فإن له رأيا مناصرا لاتجاه طه حسين. |
| بحث وامتدادات | القدرة على البحث خارج الفصل. | عد إلى المحور الرابع من المجزوءة الأولى من مادة الفلسفة، واستعرض مختلف أساليب البرهنة والاستدلال التي سبق لك أن تعرفتها. | - فسح المجال للتلاميذ للنقاش. |





# المبحث الخامس: ديداكتيك النص المسرحي[1]

## المطلب الأول: عن النص المسرحي

يعتبر المسرح من الفنون الأدبية الجميلة، وهو شكل من أشكال التعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس، يتأتى ذلك عن طريق الكلمة والحركة والديكور. وهو المنبر الأنسب لمعاجة مشاكل العصر ومختلف الهموم الفكرية والاجتماعية والسياسية والإنسانية، حيث "إن المسرح كان ولايزال، فضاء للتعبير الحر. ومهما حاولت الدولة تطويعه واحتواءه فإن المتخيل المسرحي والإبداعي عامة ينفلت، دوما، من الرقابة وأساليب الضبط. ولقد أصبحت مدنية المجتمعات تقاس، من بين ما تقاس به، بدرجة حرية المبدع، سواء كان مسرحيا أو سينمائيا أو غيره، على الجهر بما يجيش في مخيلته وما يدور في دواخله، والكشف عن كل ذلك داخل فضاء عمومي حر ومنفتح يمثل المسرح أحد أعمدته الأساسية."[2]

ومادام كذلك، فقد أصبحت الحاجة ملحة إلى إدراج النص المسرحي ضمن برنامج السلك الثانوي التأهيلي، لما يتضمنه من مقومات

---

[1]- آثرنا اصطلاح المسرحي بدل الحواري، لاعتبارات دقيقة، أولها كون النص الحواري أعم من الأول، ولأنه ينتمي إلى النماذج النصية المقطعية، أي قد يجتزأ- مثلا- من عمل روائي. لذلك نجد في غالبية الكتب المدرسية التمثيل بالنصوص المسرحية المأخوذة، بتصرف، من المؤلفات المسرحية.

[2]- المسرح العربي، هموم وعوائق، هيئة تحرير مجلة الوحدة، ص: 5.

وخصائص تختلف، تماما، عن بقية النصوص الأدبية، فمن جهة يقوم النص المسرحي على تقنية الحوار والإرشادات المسرحية، بشكل لافت، بينما تضمّن باقي النصوص الحكائية، كالنص الوصفي والنص السردي، الحوار بحضور قليل جدا. وهو ما يفيد أن النص المسرحي نص حواري بامتياز. وهو أيضا "نص درامي يشخص أحداثا ويعرض مواقف انطلاقا من أقوال شخصين أو أكثر ومن تجاوبهما ومراجعة الكلام بينهما، الأمر الذي يجعله موضوعا للفرجة والمشاهدة عن طريق العرض المسرحي."[1]

كما أن النص المسرحي ينفرد عن باقي النصوص الأدبية ببنائه القائم على الفصول والمشاهد التي تتضمن حوارات متتالية، تلخص حكاية درامية متطورة حتى النهاية. وليس من الضروري نقل النص المسرحي إلى عرض مسرحي حتى يتحقق التلقي المثمر، بدعوى أن النص المسرحي يظل قاصرا عن تحقيق كينونته ما لم يتجسد على الخشبة. وفي حقيقة الأمر، إن هذا الرأي يفتقر إلى مراعاة دقيقة لمقومات النص المسرحي الحواري، حيث إنه"نص مطبوع تنوب فيه العناصر المشخصة في الحوار les éléments didascaliques عن التلقي المسرحي. فهي تفصح عن مواقف وحركات ونغمة كلام الشخصيات. وتعتبر هذه العناصر المشخّصة تفصيلات ضرورية لفهم الأعمال الدرامّية المكتوبة."[2]

1- ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، ص: 120.

2- المرجع السابق، ص: 120.





## المطلب الثاني: أهمية تدريس النص المسرحي

للناشئة حاجة ماسة إلى المسرح باعتباره جماع الفنون، ففيه تتلاقى مختلف الفنون الأدبية والبصرية، فالتلميذ يتعرف التشكيل، والتمثيل، والشعر، والموسيقى، وغيرها من الفنون التي لها دور كبير في صقل مواهبه وإشباع حاجاته الروحية. ناهيك عن كون المسرح المقدم إلى الناشئة وجب أن يأخذ بعدا تربويا، كما يفهم من كلام الكاتب المسرحي السيد حافظ: "التربويون هم السبب، فهم دائما يريدون الأهداف التربوية المباشرة... يجب في نهاية كل درس أن نسأل التلميذ ماذا استفدنا يا أولاد...، في الاتحاد قوة.. القناعة كنز لا يفنى..هكذا.. الشيء نفسه انتقل إلى المسرح المباشر. حتى الوسائل التعليمية سقطت في نفس التكرار الشائع ولا أقول في الخطأ الشائع، والمسرح كوسيلة تعليمية مارس الشيء نفسه، وبدلا من أن يكون سنبلة متميزة أصبح جرعة متكررة للحكم والمواعظ..إننا نفترض أن طفلنا العربي يحتاج إلى التوجيه المباشر مع أننا نقول باستخدام الطرق غير المباشرة وهذا لا يحدث إطلاقا."[1]

والملاحظ أن معظم النصوص المسرحية المنتقاة لتلامذة السلك الثانوي التأهيلي تعالج الأهداف التربوية والتعليمية والمعرفية والسلوكية المرسومة على شكل نصوص حوارية بين شخصيات تعالج مضمونا

1- مسرح الطفل وتجربته الجادة في الكويت، صادق يلي، ص: 178.

فكريا يحمل أبعادا بيداغوجية، ويمكن إجمال أنواع تلك النصوص المسرحية المدرسية فيما يلي[1]:

- مسرحيات دينية وتهذيبية وتاريخية.
- مسرحيات قصيرة تصور بعض نواحي الحياة الاجتماعية.
- مسرحيات تعالج ما يدخل في خبرة التلاميذ من المعلومات.
- مسرحيات قصيرة تجري على ألسنة أرباب الحرف والصناعات.
- مسرحيات وطنية وقومية تمثل البطولة والشجاعة.
- مسرحيات قصيرة تتصل بنشاطهم وأعمالهم في المدرسة وخارجها.

ولا يقتصر الأمر على قراءة النص المسرحي وتحليله بل على التشخيص والمشاهدة داخل وخارج المؤسسة التعليمية، إذ لا يمكن تغافي الدور الإيجابي للمسرح على المستوى النفسي من خلال التجارب والدراسات التي قام بها "مورينو"Morino" الذي أثبت وجود فوائد سيكولوجية للمسرح، فالمسرحيات التي يشاهدها التلميذ تترك أثرا طيبا يتجلى في تفجير صراعاته النفسية الدفينة، ولهذا نجد جل علماء النفس أمثال" فرويد" و"أولروروجزر" يركزون على النشاط المسرحي في علاج المرضى وتقويم حالاتهم النفسية، وخاصة عندما يكون المريض من بين الممثلين المشخصين لأحد الأدوار، أو تقمص بعض الشخصيات، لأن

1- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد العوامدة، ص: 182.





هذا التقمص عند" بوستيك": "عملية نفسية تتمثل بها الذات مظهرا من مظاهر الآخر، أو خاصية من خواصه، أو صفة من صفاته، وتتحول كليا أو جزئيا وفق أنموذج هذا الآخر.."[1]

## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للنص المسرحي

يحضر النص المسرحي، بشكل لافت، في مقررات السلك الثانوي التأهيلي، ولاختلافه عن النصوص الأدبية الأخرى ارتأينا التمثيل له بجذاذة تتجسد فيها الطريقة العملية لكيفية تدريسه، استنادا إلى المقاربة بالكفايات. وقد وقع اختيارنا على نص "الكنز" لتوفيق الحكيم، المعتمد في برنامج واحة اللغة العربية، للسنة الثانية باكالوريا.[2]

**مقاطع بيداغوجية في مكون النصوص**

| | |
|---|---|
| الموسم الدراسي: 2013 – 2014 | الفئة المستهدفة: السنة الثانية باكالوريا آداب وعلوم إنسانية |
| المجزوءة الثانية: أشكال نثرية حديثة | الموضوع: الكنز لتوفيق الحكيم |
| الكتاب المدرسي: واحة اللغة العربية، ص: 181 | مدة الإنجاز: ساعتان |

الوسائل الديداكتيكية: التوجهات التربوية/الكتاب المدرسي/ السبورة...

**الكفايات المستهدفة:**

الكفاية التواصلية: قدرة التلاميذ على التواصل بلغة عربية سليمة، في مختلف السياقات المعرفية

الكفاية المنهجية: قدرتهم على توظيف المقاربة المنهجية عند تلقي النص المسرحي

1- الطفل والفضاء المسرحي، محمد الصبار، ص: 73-74.

2- راجع النص في الكتاب المدرسي: واحة اللغة العربية، مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية، ص: 181.

الكفاية الثقافية: تعرفهم خصائص ومقومات النص المسرحي.

الكفاية الاستراتيجية: تعزيز المواقف والميول الإيجابية.

| المقاطع البيداغوجية | القدرات والمهارات | أنشطة التعليم والتعلم | | | التقويم والدعم |
|---|---|---|---|---|---|
| | | أنشطة التلميذ | أنشطة الأستاذ | محتوى التعلم | |
| تشخيص المكتسبات | - مهارة الاسترجاع.<br>- مهارة التعبير. | * يراجع الأستاذ تحاضير التلاميذ للدرس الجديد<br>- يحفزهم على استرجاع مكتسباتهم، من خلال أسئلة دقيقة:<br>ما خصائص النص المسرحي؟<br>ما الذي يقف وراء ضرورة تطوير أسلوب التأليف المسرحي؟<br>* يجيب التلاميذ عن أسئلة الأستاذ. | | | - تقويم الإجابات<br>- التذكير بخصائص النص المسرحي: المعايشة - الآنية. الديمومة- الهدف الأعلى...<br>- يلعب ذوق الجمهور والواقع الاجتماعي دورا كبيرا في تطوير فن المسرح. |
| أنشطة الملاحظة | - القدرة على صوغ فرضيات.<br>- مهارة الملاحظة.<br>- مهارة التعبير | * يطلب الأستاذ من التلاميذ صياغة فرضيات بناء على مؤشرات.<br>* يصوغ التلاميذ الفرضيات.<br>* بناء على مجموعة من المؤشرات من قبيل كلام الراوي وتقنية الحوار وأسماء الشخوص يجوز القول بأننا بصدد نص مسرحي.<br>- بالنظر إلى العنوان وبداية النص ونهايته نفترض أن الكاتب توفيق الحكيم يعالج أسرار نجاح العلاقات الإنسانية. | | | - تقويم الإجابات.<br>-إغناء الرصيد المعرفي للتلاميذ من خلال التعريف بالكاتب توفيق الحكيم، وأهمية أعماله في مجال النقد المسرحي. |
| أنشطة الفهم | - القدرة على فهم الصراع الدرامي. | * قراءة الأستاذ النص قراءة اقتيادية.<br>- يستدرج الأستاذ تلامذته إلى كشف المتن الحكائي للمسرحية. | | | - تقويم إجابات المتعلمين.<br>- لغة النص المسرحي متداولة حتى يتحقق |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - مهـــــــارة القراءة<br><br>- مهـارة الشـرح والتفسير | - بم تبتدئ المسرحية؟<br>- مـا الـدافع الـذي جعـل دربـة تـرفض الـزواج بالخطيب الثري؟<br>- كيف تمكن مراد من الوصول إلى غايته؟<br>- ما الكنز الحقيقي الذي تم الكشف عنه في النهاية؟<br>* قراءة بعض التلاميذ للنص.<br>- الإجابة عن أسئلة الأستاذ.<br>*** محتوى التعلم:**<br>- الوقوف عند بعض الألفاظ المستغلقة، من قبيل: الكنز: كل مجموع مدخر/ البنكنوت: ورق يستعمل في صناعة النقود الورقية/ تعتكف: تنطوي على نفسها..<br>يتضمن النص المسرحي المتواليات السردية الآتية:<br>- رفض دربة الزواج بالخطيب الثري، الأمر الذي أثار استغراب والديها.<br>- تطور الأحداث بظهور شخصية مراد، الذي ادعى وجود كنز بمنزل السيد محمود.<br>- اشتراط مراد وجود من يفتح عليه الكنز، ولم تكن سوى دربة.<br>- انصراف الخطيب الثري غاضبا.<br>- انفراد مراد بدربة.<br>- قبول دربة الزواج بمراد بعد أن أقنعها بإخلاصه في حبه لها.<br>- الإقرار بأن الكنز الحقيقي هو الإنسان ذو الأخلاق العالية والروح الطيبة. | التواصل مع أكبر قدر من القراء.<br><br>تتمثـــل ديمـــومة الموضـوع المعـالج كونـه يتأطر ضمن الصراع القـائم بـين الخيـر والشر. فقد مثل الخير شخصية مراد ودربة، بينمـا يمثـل الشـر الخطيـب الثـــري والوالـــدان مـاداموا يغيبـــون الجـــانب الإنسـاني في التعـارف مع الآخر. |

<table>
<tr>
<td>أنشطة التحليل</td>
<td>- القدرة على تحليل مواقف الشخصيات.</td>
<td>* يطلب الأستاذ من التلاميذ تحليل النص بالنظر إلى مقوماته:<br>- ما الشخوص المبلورة لأحداث النص؟ ما أوصافها؟<br>- ما أهمية الحوار؟ وما الذي يطبعه في النص؟<br>- حددوا الإطار الزمكاني لأحداث المسرحية<br>- اكشفوا عن مراحل الخطاطة السردية.</td>
<td>- تقويم إجابات المتعلمين.<br>- التركيز على المتعثرين.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- مهارة التقسيم.<br><br>- مهارة الجرد.</td>
<td>يستوجب تحليل النص تحليلا منهجيا الوقوف عند العناصر الآتية:<br>أ- الشخصيات
<table>
<tr><th>الشخصية</th><th>أوصافها</th></tr>
<tr><td>السيد محمود</td><td>رب أسرة/ ثري/ جشع..</td></tr>
<tr><td>الأم</td><td>زوجة السيد محمود/ جشعة...</td></tr>
<tr><td>درية</td><td>ابنة السيد محمود- خلوق- مهذبة..</td></tr>
<tr><td>الخطيب</td><td>ثري- عاشق- حالم- متألم نفسيا...</td></tr>
<tr><td>مراد</td><td>عاشق – ذكي- متحايل – متوسط الحال...</td></tr>
</table></td>
<td>- نتبين من الجدول أن الحياة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية تفسر بما هو مادي، وقد تفسر بما هو معنوي وبوجود التفسيرين المتناقضين يتولد الصراع بين الشخصيات.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- مهارة التحليل والاستنتاج.</td>
<td>ب- الحوار<br>يعتبر النص المسرحي نصا حواريا بامتياز، وقد اختلفت طبيعته باختلاف الشخصيات التي تناولته:<br>- حوار تهكمي: الجاري بين الخطيب الثري والسيد محمود.<br>- حوار تحايلي: الجاري بين السيد محمود ومراد الساحر.<br>- حوار عاطفي/جدي: الجاري بين درية ومراد.</td>
<td>يكشف الحوار باعتباره تقنية ضرورية في النص المسرحي عن تعدد وجهات نظر الشخصيات وطبيعة الصراع القائم بينها، وحضوره في النص</td>
</tr>
</table>

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | ج- الزمن<br>جرت أحداث النص في لحظة زمنية محددة، يتعلق الأمر بزمن الخطبة حيث التطورات الاجتماعية والنفسية والفكرية لدى المخطوبة. وقد أبانت درية المخطوبة عن ذلك عند رفضها للخطيب الثري وإفصاحها عن الارتياح عندما تقدم إليها مرادالساحر.<br>د- المكان:<br>الأحداث كلها جرت في منزل السيد محمود باعتباره فضاء مناسبا لتجسيد الصراع القائم بين ما هو مادي وما هو معنوي.<br>هـ- الخطاطة السردية:<br>الاستهلال: يوضع المتلقي أمام الصورة الكبرى للمحكي من خلال كلام الراوي.<br>العقدة: إشكالية تحديد مفهوم الكنز<br>الحل: تحديد مفهوم الكنز الحقيقي بأنه الإنسان في جانبه المعنوي. | متعدد السمات.<br>- يتحدد المكان في النص المسرح من خلال الإرشادات المسرحية التي تحيل على معالم الفضاء. |
| أنشطة التركيب والتقويم | قدرة التلاميذ على استخلاص مقصدية الكاتب.<br>- مهارة التركيب.<br>- مهارة الاستنتاج.<br>- مهارة | * يطلب الأستاذ من التلاميذ تركيب خلاصات.<br>* يحرر التلاميذ خلاصات تركيبية.<br>* وخلاصة القول: عالج الكاتب المسرحي توفيق الحكيم ما يبني العلاقات الاجتماعية والإنسانية، من خلال مفهوم الكنز، الذي اختلفت حوله الشخصيات، فمن يؤمن بأن الكنز يحيل على ماهو مادي يفسر العلاقات في ضوئها، ومن يراه يحيل على ما هو معنوي، فإن العلاقات الإنسانية لا يمكن أن تنجح عند تغييب الأخلاق والقيم المثلى.<br>- إلى أي حد واكب المسرح العربي التحديات التي | تقويم خلاصات المتعلمين.<br>- معايشة الكاتب توفيق الحكيم للقضايا والظواهر الاجتماعية.<br>- قيام الكتابة المسرحية لدى الكاتب على الصراع الدرامي والدقة في بناء |

| | التعبير. | عرفها الوطن العربي على جميع الأصعدة؟ | الشخصيات. |
|---|---|---|---|
| الاستثمار والإنتاج | - مهارة التعبير.<br>- مهارة الإنتاج. | * ارجعوا إلى الكتاب المدرسي ص: 195 لتحليل نص "امرؤ القيس في باريس" للكاتب المسرحي عبد الكريم برشيد، لدراسته بناء على ما تم اكتسابه في هذا الدرس.<br>* يحلل التلاميذ النص وفق الخطوات التي اعتمدت عند تحليل النص السابق | - تقويم إنجازات التلاميذ.<br>- الخروج بخلاصات عن سمات الكتابة المسرحية لدى عبد الكريم برشيد. |
| بحث وامتدادات | - القدرة على البحث خارج الفصل.<br>- مهارة التعبير. | * يقول الناقد عبد الرحمان حمادي " إن المسرح العربي في أزمة، وسبب أزمته تأرجحه ما بين الاتباع ومحاولات الإبداع المستقل عن هيمنة المسرح الأوروبي.." مجلة الوحدة، العدد 94-95 / 1992م ص: 30<br>* ينطلق التلميذ من كلام عبد الرحمان حمادي أعلاه لإنجاز بحث يتناول فيه الجهود التي بذلها المسرحيون العرب لأجل مسرح عربي أصيل. | - توجيه النقاش بين التلاميذ.<br>- الإشارة إلى المسرح التجريبي والمسرح الطليعي والمسرح الاحتفالي وغيرها من النماذج المسرحية العربية الأصيلة. |

# المبحث السادس: ديداكتيك النص النقدي

## المطلب الأول: عن النص النقدي

تحيل كلمة "نقد"، من الناحية المعجمية الصرفة، على التمييز، كما هو وارد في معجم لسان العرب لابن منظور " فالنقد والتنقاد: تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها. ونقد الرجل الشيء بنظره ينقده نقدا، ونقد إليه: اختلس النظر نحوه، وما زال فلان ينقد بصره إلى الشيء إذا لم يزل ينظر إليه...وفي حديث أبي الدرداء أنه قال:"إن نقدت الناس نقدوك، وإن تركتهم تركوك"، معنى نقدتهم أي عبتهم واغتبتهم قابلوك بمثله ...ونقدته الحية لدغته."[1]

وعند الانتقال إلى الشق الاصطلاحي نجد كبار النقاد متباينين في تعريفهم النقد؛ فمنهم من يحدده بناء على وظيفته، وهناك من ينطلق من أدواته (..) وثمة آخرون يرون صعوبة تحديد تعريف جامع مانع للنقد، مؤدى ذلك أن النقد له صلة بالأدب، والأدب مرتبط بالحياة. ومادمت الحياة متغيرة، فإن النقد كذلك متغير من حيث المفهوم والوظيفة. بتعبير آخر يأتي النقد تاليا بعد الأدب "لسبب بسيط هو أن النقد يتخذه موضوعا له، ومن هنا ينشأ الفرق البيّن بينهما، فالأدب موضوعه الطبيعة والحياة الإنسانية، والنقد موضوعه الأدب، فهو فن

---

[1]- معجم لسان العرب/ المجلد الثالث/ مادة نقد.

مشتق من غيره، أو متوقف على غيره، إذ لا يوجد بدون أدب يشتق منه قواعده، ويسلط عليه مقاييسه، ويصور فيه رضاه وسخطه."[1]

إلا أنه وبالنظر إلى إنجازات نقادنا المحدثين نجدهم يجعلون التمييز في النقد أولا.، ثم الحكم والتقييم ثانيا، كما يرى شيخ النقاد المحدثين محمد مندور، حيث إن كلمة النقد "مأخوذة من الفعل اليوناني crino ومعناه((يميز))، فكلمة النقد الأوروبية معناها إذن هو تمييز العناصر المكونة للشيء الذي ننقده، وليس معناه الأصلي تقييم ذلك الشيء والحكم بجودته أو رداءته. وإذا كان هناك مجال للتقييم، فإنه يأتي تابعا للتمييز بين العناصر المختلفة، أو وصف أو تحليل كل عنصر وتحديد أهميته في النسيج العام."[2]

وما يجدر لفت النظر إليه كون النقد الأدبي يتجزأ إلى فرعين: أولهما نظري يهم المبادئ والأصول التي تقوم عليها مدرسة نقدية معينة، أو بحث في الروابط المعرفية والمنهجية الحاصلة بين المذاهب النقدية منذ نشأة النقد الأدبي. وثانيهما نقد تطبيقي يقصد به قراءة عمل أدبي ما وفق أسس اتجاه نقدي معين. ولا مفر من التعرض لكليهما لدى الناشئة على وجه التحديد، لأنه "لا منافاة بين النقد نظرا وعملا، بل لا بد من من الجانب الأول ليثمر النقد ثمرته، بتقويم للعمل الأدبي، صادر

1- النقد، شوقي ضيف، ص: 9.

2- الأدب ومذاهبه، محمد مندور، ص: 20.





عن نظريات تبين عن الملتقى العام للمعارف الجمالية واللغوية في تاريخ الفكر الإنساني."[1]

يتوزع النقد الأدبي العربي إلى قسمين رئيسيين: النقد القديم ويتعلق الأمر بما توارثناه عن العرب القدامى من مفاهيم ذات الصلة بالقراءة التقويمية وما يعيد الاعتبار إلى النص الإبداعي، من خلال الأحكام التي يصدرها النقاد أو التفسيرات التي تتلو الفعل الإبداعي، مما يفيد أن مجهوداتهم من حيث المفاهيم والمقاييس النقدية الموظفة لديهم لا تزال حاضرة في كراسات النقاد المحدثين، على الرغم من التطور الملحوظ في النظريات النقدية وما صاحبه من تجديد، بفعل الانفتاح على الثقافة النقدية الغربية، ناهيك عن التصنيفات التي صاحبت النتاج الأدبي منذ ظهوره. ونخص بالذكر: الموازنة للآمدي، والوساطة للقاضي الجرجاني، والدلائل لعبد القاهر الجرجاني، والعمدة لابن رشيق، وعيار الشعر لابن طباطبا، والمثل السائر لابن الأثير، والموشح للمرزباني، واليتيمة للثعالبي، والمقدمة للمرزوقي، والمنهاج للقرطاجني...

وعند الانتقال إلى النقد الحديث، فالأمر يتعلق بالمناهج النقدية الوافدة من الغرب خلال العصر الحديث، فأمام تراجع النقد العربي أصبح من الضروري تطويره عن طريق استعارة تلك المناهج، حيث الانفتاح على كل ما أنجبته الثقافة النقدية الغربية من مناهج نقدية؛

1- النقد الأدبي الحديث، محمد غنيمي هلال، ص: 9.

سواء أكانت تفسيرية كالمنهج التاريخي، والمنهج الاجتماعي، والمنهج النفسي(...) أم مناهج نصية كالمنهج البنيوي والمنهج السيميائي والمنهج التفكيكي...

وفي سياق آخر، فإن من المهام الملقاة على عاتق ناقد الأدب، استكناه القيم الجمالية في النص، باعتباره ذا ذوق مدرب يمكنه من الوعي بالأسرار الفنية، حيث إن تحليل النص الأدبي يسهم في "توسيع أفق العمل الأدبي، والتعرف على مكوناته، وربطه بالظروف التي صدر فيها، وبالواقع الذي يعبر عنه، ويتوجه إليه معا حتى تتسع فائدة القارئ، من العمل وحتى يستفيد الكاتب الناشئ من أعمال من سبقوه. لأن التحليل، باعتباره النقيض لعملية الإبداع، القائمة على التركيب، يضيء للكاتب المحتمل الطريق، ويرهف حسه بالأدوات، والتقاليد، والمواضعات الأدبية."[1] كما يمكن اعتبار مجهودات النقاد من تفسيرات وتحليلات "مشاركة قوية في خلق تلك الأعمال أو إثرائها بمفاهيم ومعان جديدة."[2]

ولا يتوقف النقد عند وظيفة التحليل والتفسير بل يتجاوزه إلى تقييم الفعل الإبداعي وفق مقاييس معينة، على الرغم من تباين المقاييس لدى النقاد وهو ما يفسر تعدد التيارات النقدية، ومهما يكن "فهناك أصول ثابتة لم تتغير ولا نظنها ستتغير وإلا فقد الفن الأدبي

1- أفق الخطاب النقدي، صبري حافظ، ص: 116.

2- الأدب وفنونه، محمد مندور، ص: 138.





طابعه المميز، مثل ضرورة الموسيقى والتصوير البياني للشعر. فبغير الموسيقى يتحول الشعر إلى نثر، وبغير التصوير البياني يتحول الشعر إلى الأسلوب التقريري المتعارض مع طبيعة الشعر وأهدافه العاطفية والجمالية، ومثل ضرورة الحركة الدرامية في المسرحية، وإلا تحولت إلى جدل أو مناقشة راكدة، ومثل أهمية عناصر السرد والوصف والحوار في الفن القصصي والطابع المميز لكل من هذه العناصر في هذا الفن."[1]

## المطلب الثاني: أهمية تدريس النص النقدي

يكتسي تدريس النصوص النقدية لتلامذة السلك الثانوي التأهيلي أهمية كبرى، حيث من خلاله يتم تدريبهم على ملكة تذوق النص الإبداعي تذوقا قائما على التبرير والتعليل، والمقصود هنا النقد المنهجي الذي يتخذ من الذوق المعلل سبيلا إلى تقييم الذخيرة الجمالية المتوفرة في النص الإبداعي. ومادام كذلك، فإن التلميذ يصبح مؤهلا إلى إدراك خفايا النص الجمالية وفق مقاييس نقدية صادفها في جملة نصوص نقدية لدى كبار النقاد.

لذلك نجد البرنامج في سلك السنة الثانية باكالوريا - شعبة الآداب والعلوم الإنسانية - متضمنا نصوصا نقدية نظرية وتطبيقية لكبار النقاد العرب، تحقق كفاية معرفية، تتمثل في تعرف الرصيد النقدي النظري الموجه والمصاحب للفعل الإبداعي، وكذا كيفية تبرير

1- الأدب وفنونه، محمد مندور ، ص: 149.

الدهشة الجمالية عند القراء النموذجيين العرب القدامى أمثال: ابن رشيق والجرجاني والآمدي(...)، أو ما جاءت به المثاقفة مع الغرب، حيث تم الانفتاح على ثقافة نقدية جديدة، تستمد قوتها من تلك المناهج التي طورت عملية القراءة.

ومن المعلوم، أن التجارب النقدية للمتمرسين، سواء أكانت تعزى إلى العرب أم إلى غيرهم من المحدثين الغربيين، أسهمت إلى حد كبير في تنوير مسار التلقي، إذ أصبح القارئ أكثر إقبالا على تلقي النص الأدبي تلقيا جماليا يدفع بعملية الإبداع إلى الأفضل. ومن ثم، فإننا نُعدُّ التلاميذ "لدخول عالم الأدب من خلال إتاحة المعلومات، والنماذج، والأفكار، التي تساعدهم على فهم عمليتي الإبداع والتلقي. وربما المشاركة الفعالة فيهما."[1].

وإجمالا يسهم النص النقدي، بشكل كبير، في تحقيق الكفايات الآتية:

- تكوين الحس النقدي في إطار التكوين الذاتي للشخصية.
- تنمية الكفاية التواصلية والمنهجية.
- التمكن من آليات قراءة النصوص الإبداعية وفهمها وتحليلها وتقويمها.
- تمكن التلاميذ من مهارات البرهنة والاستدلال والتعبير المقنع.
- القدرة على التبليغ وإيصال الفكرة بوضوح.

[1]- أفق الخطاب النقدي، ص: 9.





- القدرة على تحديد الإشكاليات وتفكيك الخطاب وتركيبه وتحديد بنيته ووظيفته.
- امتلاك رصيد ثقافي مرتبط بالتراث النقدي العربي.
- امتلاك رصيد اصطلاحي مرتبط بالنظريات والمناهج النقدية المتداولة في الخطاب الأدبي المعاصر.
- تعرف، من خلال نصوص نقدية نظرية، مكونات المنظومة الفكرية والإبداعية التي تؤطر النصوص الأدبية، والكشف عن النسق الجمالي لهذه النصوص، ورصد الخصائص المميزة لها.

## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للنص النقدي

تضمن برنامج السلك الثانوي التأهيلي،شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، نصوصا نقدية عدة، فالقديمة واردة في برنامج السنة الأولى باكالوريا، بينما ترد الحديثة في برنامج السنة الثانية باكالوريا، ومادامت المقاربة واحدة فإننا سنمثل بجذاذة تطبيقية، تعالج النص النقدي وفق المقاربة بالكفايات، وسنكتفي بدرس مأخوذ من برنامج السنة الثانية باكالوريا آداب وعلوم إنسانية، يتعلق الأمر بالنص النقدي النظري لمحمد الكتاني، المعنون بـ "انبعاث الشعر العربي"، مصدره كتاب:

"الصراع بين القديم والجديد في الأدب العربي الحديث"، وهو نموذج معتمد في الكتاب المدرسي: واحة اللغة العربية.[1]

**مقاطع بيداغوجية في مكون النصوص**

الموسم الدراسي: 2013 – 2014 الفئة المستهدفة: السنة الثانية باكالوريا آداب وعلوم إنسانية

المجزوءة الأولى: من إحياء النموذج إلى سؤال الذات

النص النظري: انبعاث الشعر العربي لمحمد الكتاني مدة الإنجاز: ساعتان

الكتاب المدرسي: واحة اللغة العربية، ص: 12

الوسائل الديداكتيكية: التوجيهات التربوية/الكتاب المدرسي/ السبورة...

**الكفايات المستهدفة:**

الكفاية التواصلية: قدرة التلاميذ على التواصل مع النصوص النقدية الحديثة.

الكفاية المنهجية: قدرة التلاميذ على توظيف المقاربة المنهجية عند تلقي النص النقدي النظري.

الكفاية الثقافية: تعرف التلاميذ خصائص شعر إحياء النموذج .

الكفاية الاستراتيجية: تعزيز المواقف والميول الإيجابية.

| المقاطع البيداغوجية | القدرات والمهارات | أنشطة التعليم والتعلم | | | التقويم والدعم |
|---|---|---|---|---|---|
| | | أنشطة الأستاذ | أنشطة التلميذ | محتوى التعلم | |
| تشخيص المكتسبات | القدرة على استرجاع المكتسبات . | * يطرح الأستاذ على التلاميذ أسئلة، من قبيل:<br>- ما الخصائص الفنية للشعر العربي القديم؟<br>- ما الأغراض التي تناولها الشعراء القدامى؟<br>* يسترجع التلاميذ مكتسباتهم من خلال الإجابة عن أسئلة الأستاذ. | | | - تقويم إجابات المتعلمين.<br>- يقوم الشعر القديم على نظام الشطرين المتوازيين عروضيا والتصوير البياني... |

[1]- راجع النص في الكتاب المدرسي: واحة اللغة العربية، مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية، ص:12.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - مهارة التعبير الشفوي | | - من أغراض الشعر القديم: المدح والهجاء والرثاء والفخر.. |
| أنشطة الملاحظة | القدرة على صياغة فرضيات القراءة مهارة الملاحظة. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ دراسة المؤشرات المحددة لطبيعة النص.<br>* يدرس التلاميذ العنوان وبداية النص ونهايته<br>* بناء على مجموعة من المؤشرات كالعنوان (مركب اسمي) وبداية النص ونهايته نفترض أننا إزاء نص نظري يعالج فيه صاحبه محمد الكتاني خصائص شعر إحياء النموذج. | - تقويم الاجابات<br>- إغناء الرصيد المعرفي للتلاميذ من خلال التعريف بالكاتب محمد الكتاني وأهمية أعماله في مجال النقد الأدبي. |
| أنشطة الفهم | - القدرة على فهم النص وتأويله.<br>- مهارة القراءة.<br>- مهارة الشرح والتفسير.<br>- مهارة التعبير. | - قراءة الأستاذ للنص قراءة اقتيادية.<br>- قراءة بعض التلاميذ النص مع الوقوف عند بعض الألفاظ المستغلقة. من قبيل: عشوة: ظلمة/ أوضار: أثار التوريات: ج تورية وهو فن بديعي: تعبير يتضمن معنيين أحدهما ظاهر والآخر خفي..<br>محتوى النص:<br>- تحديد مجال الكتابة الشعرية عند الاحيائيين حيث النظم على منوال الشعراء القدامى<br>- ظهور مدرسة إحياء النموذج لتجاوز الجمود الذي عرفه الشعر العربي زمن الانحطاط.<br>- انتعاش الروح القومية وسريان الوعي الديني لدى العرب عاملان أساسيان وراء إحياء الشعر القديم.<br>- تحديد الكتاني لخصائص شعر إحياء النموذج في مرتكزات أربع:<br>- تصحيح مفهوم الشعر<br>- تخليص الشعر من الإفراط في الصناعة البديعية.<br>- الاقتباس من التراث الشعري القديم. | - تقويم إجابات المتعلمين<br>- إحياء الشعر العربي القديم يعني احتذاء الشعراء القدامى باعتبارهم أساتذة الشعر عبر التاريخ.<br>- يستوجب تطور الشعر الانطلاق من حيث بدأ الأوائل.<br>- أسهم في عودة الشعراء إلى الماضي كل من الصحوة الدينية والقومية<br>- يعتبر عمود الشعر العربي قاسما مشتركا بين الشعراء القدامى |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | - اعتماد النزعة البيانية. | والإحيائيين. |
| أنشطة التحليل | القدرة على تحليل النص النقدي<br><br>-القدرة على استنتاج إشكالية النص.<br><br>- القدرة على جرد المفاهيم النقدية.<br><br>- مهارة الجرد. | * يستدرج الأستاذ تلامذته إلى تحليل النص، من خلال أسئلة:<br>- ما الإشكالية المطروحة؟<br>- ما الجهاز المفاهيمي المعتمد لدى الناقد؟<br>- ما الأطر المرجعية التي تتأطر ضمنها قضية النص؟<br>- ما طرائق العرض التي وظفها الكاتب؟<br>- يجيب التلاميذ عن الأسئلة انطلاقا من النص.<br>**محتوى التعلم:**<br>**1- الإشكالية المطروحة:**<br>يعالج النص إشكالية تاريخية تمثلت في النهضة الحضارية التي عرفها العرب منتصف القرن التاسع عشر الميلادي، ومن تجلياتها ظهور مدرسة إحياء النموذج التي أعادت الاعتبار للشعر العربي.<br>**2- المفاهيم والقضايا:**<br>يتوزع المعجم النقدي إلى حقلين دلاليين:<br>[حقل دال على الشعر الرديء: التقليد/ نضوب ماء العاطفة/ اختفاء النزعة الذاتية/ إفراط في الصناعة البديعية...]<br>[حقل دال على الشعر الجيد: متانة التركيب/ جزالة اللفظ/ نصاعة المعنى/ قوة الجرس..]<br>كما تناول النص قضايا عدة، من جملتها:<br>- مفهوم الشعر<br>- قضية الطبع والصنعة | - تقويم إجابات التلاميذ.<br><br>- يحيل الحقل الأول على شعر عصر الانحطاط الرديء بينما يحيل الحقل الثاني على الشعر الجيد القديم الذي اتخذه الإحيائيون نموذجا يحتذونه.<br><br>- تعديل مفهوم الشعر الذي كان سائدا زمن الانحطاط، حتى يتماشى وأصوله.<br><br>- يعتبر الشعر المطبوع من مظاهر الجودة بينما يحيل المصنوع على مظاهر الرداءة. |

الجدول المضمن:

| حقل دال على الشعر الرديء | حقل دال على الشعر الجيد |
|---|---|
| التقليد/ نضوب ماء العاطفة/ اختفاء النزعة الذاتية/ إفراط في الصناعة البديعية... | متانة التركيب/ جزالة اللفظ/ نصاعة المعنى/ قوة الجرس.. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | - اللفظ والمعنى<br>- ظاهرة البديع | |
| | القدرة على تحديد الأطر المرجعية | 3- الإطار المرجعي:<br>تتأطر قضية النص ضمن مرجعيات متعددة، منها:<br>- مرجعية تاريخية: اعتبار النهضة التي عرفها العرب منتصف القرن التاسع عشر من العوامل المسهمة في إحياء الشعر العربي القديم.<br>- مرجعية دينية: سريان الوعي الديني لدى العرب إبان النهضة من أسباب اتخاذ الشعر القديم نموذجا للاحتذاء.<br>- مرجعية قومية: انتعاش الروح القومية لها دروها الكبير في إحياء الشعر القديم.<br>- مرجعية تراثية: إعادة الاعتبار للشعر العربي يستوجب الكتابة وفق مذاهب الشعراء القدامى. | - ارتباط وثيق بين تيار إحياء النموذج والأحداث التاريخية التي عرفها العرب منتصف القرن التاسع عشر. |
| | - مهارة التقسيم.<br>- مهارة الشرح والتفسير.<br>- القدرة على رصد الأساليب الحجاجية | 4- طرائق العرض:<br>اتبع الناقد محمد الكتاني مسارا حجاجيا واضح المعالم، من خصائصه:<br>الاستنباط: انطلق الناقد من الحديث عن شعر إحياء النموذج بشكل عام ثم راح يفصل القول في خصائصه.<br>الوصف: كتحديده لأوصاف شعر الانحاط (نضوب ماء العاطفة/ موت المعاني الشعرية..)<br>التمثيل: استحضار بعض الشعراء الإحيائيين الذين مهدوا الطريق للرواد (ناصف اليازجي/ عبد الله فكري/ ..) | - استعانة الناقد الكتاني بالوسائل الحجاجية المناسبة بغية إقناع المتلقي بصحة أطروحته. |
| | - مهارة التعبير. | التعريف: تحديد المفاهيم، كتحديد مفهوم الشعر على لسان البارودي(فيض وجدان وتألق خيال..)<br>التوكيد: توظيف مجموعة من أدوات التوكيد. | - شمل الوصف شعر الانحطاط وشعر إحياء النموذج. |

| أنشطة التركيب والتقويم | - مهارة التركيب.<br>- مهارة التعبير.<br>- مهارة الحكم والتعليق. | * صغ خلاصة تركيبية تتضمن تأكدك من صحة الفرضية التي انطلقت منها، وتكشف فيها عن مقصدية الناقد.<br>* يحرر التلاميذ خلاصات تركيبية.<br>* وصفوة القول: رام محمد الكتاني ربط إحياء النموذج الشعري القديم بالنهضة الحضارية التي عرفها العرب منتصف القرن التاسع عشر، وهي مناسبة لمواجهة كل مظاهر الضعف التي عرفها الشعر زمن الانحطاط، حيث النظم على منوال القدامى شكلا ومضمونا. وقد استند الناقد في عرضه إلى وسائل حجاجية مناسبة، مرتكزها الاستنباط والتعريف والتمثيل والوصف. | - تأهيل التلاميذ إلى تركيب خلاصات تقوم على الاستنتاج والتقويم وإبداء الرأي الشخصي.<br>- بفضل تقليد القدامى سيعود الشعر العربي إلى قوته الفنية المعهودة.<br>- شعر إحياء النموذج ظاهرة أدبية عرفها الأدب العربي في العصر الحديث. |
|---|---|---|---|
| الاستثمار والإنتاج. | - القدرة على الإنتاج.<br>- مهارة المقارنة.<br>- مهارة الاستثمار<br>- مهارة التعبير. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ استثمار ما اكتسبوه في الدرس لتحليل قولة ماهر حسن فتحي، لاستخلاص مظاهر أخرى من حركة إحياء النموذج.<br>* يقول ماهر حسن فتحي:" ومن مظاهر تأثر شعرائنا المحافظين بالشعراء القدامى، وشدة إعجابهم، تلك المعارضات التي تظهر في شعر كثير منهم، والمعارضات قديمة في الشعر العربي، وقد درج الشعراء على اختيار نفس البحر ونفس القافية التي اختارها الشاعر الذي يعارضونه، وبذلك أتاحوا لنا مقارنة أكثر دقة وأصوب حكما..". تطور الشعر العربي الحديث، ص: 60 | - تقويم الإجابات.<br>- اعتبار المعارضات ظاهرة قديمة بين الشعراء القدامى.<br>- المعارضات من صور اقتفاء أثر الشعراء القدامى.. |

| بحث وامتدادات | - مهارة المقارنة. - مهارة الشرح والتفسير - مهارة التعبير. | * يقول أحمد المجاطي" هكذا يمكن القول بأن نقطة التحول في الشعر الحديث، كانت انطلاقة تقليدية تلتفت إلى التراث العربي بأكثر مما تلتفت إلى ذات الشاعر وإلى واقعه." ظاهرة الشعر الحديث ص:10 ناقش هذه القولة في ضوء ما طرحه الناقد محمد الكتاني. * مراجعة الأستاذ لبحوث التلاميذ. * مناقشة التلاميذ للقولة. | - تقبل إجابات التلاميذ على أساس تقويمها. - تهميش الشعراء الإحيائيين للذات الفردية. - مشكلة التقليد لدى الإحيائيين حالت دون تطور الشعر العربي. |
|---|---|---|---|

# الفصل الثاني:
# ديداكتيك علوم اللغة





لا تخفى صلة مكون علوم اللغة بغيره من مكونات مادة اللغة العربية باعتباره حاضرا في النصوص والمؤلفات والتعبير والإنشاء؛ لذا فإن أهميته تنبع من هذه العلاقة التي تغدو ذات بعد وظيفي، حيث إن الكفاية اللغوية ليست قواعد تحفظ، وإنما مهارات تنجز، ولعل هذا الإنجاز يرصد بدقة من خلال تلك العلاقة الوظيفية بباقي المكونات، وهذا ما تم التنبيه إليه في كتيب التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، حين الحديث عن منهجية درس علم اللغة، إذ ورد في الخطوة الرابعة ما يلي:

"استثمار معطيات درس علوم اللغة أثناء القراءة المنهجية، وفي درس التعبير والإنشاء."[1]

إن الاستثمار يمثل الخطوة الأخيرة من الخطوات التي تمت الإشارة إليها في كتيب التوجيهات التربوية، لأنه يمثل تتويجا لسيرورة درس علم اللغة، حتى لا يبقى هذا منعزلا عن باقي المكونات؛ وقبل هذا التتويج وذلك الاستثمار، وانطلاقا من التوجيهات السالفة، نلفي منهجية درس علم اللغة ترتكز على مقومين اثنين، وذلك "من أجل خدمة الأهداف الرامية إلى تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى التلاميذ، وصقل قدراتهم التعبيرية نطقا وكتابة"[2]:

---

1- التوجيهات التربوية، ص: 20.

2- المرجع السابق، ص: 20.

يتجلى المقوم الأول في الأساليب التي تمثل المصادر المساعدة لعمل الأستاذ في هذا المكون، ويتمثل المقوم الثاني في الخطوات التي ترتكز عليها منهجية درس علم اللغة.

ففيما يتعلق بالمقوم الأول نلفي التوجيهات التربوية تميز بين مصدرين مساعدين:

أولهما : "النص الرئيسي الذي درسه التلاميذ باعتباره منطلقا لعملية الوصف، ومرجعا قد يعود إليه الأستاذ بعد الانتهاء من دراسة الظاهرة اللغوية للدعم والتثبيت."[1]

وبذلك يمثل هذا المصدر المنطلق والغاية، فهو منطلق حصة الدرس لرصد عناصر الظاهرة اللغوية المدروسة وتحليلها، وهو غاية الحصة أيضا لما يمثله من تغذية راجعة تستهدف دعم المهارات التي لم تتحقق وتثبيت ما تحقق منها، لذا يجدر أن تتوفر في هذا النص سمات خاصة تجعله يغطي الظاهرة اللغوية المدروسة، بيد أنه لا يمكن في بعض الأحيان للنص الرئيسي أن يتضمن كل عناصر الظاهرة اللغوية مما يستلزم الاعتماد على نصوص مساعدة.

ثانيهما: "نصوص مساعدة تغطي عناصر الظاهرة المدروسة التي لم ترد في النص الرئيسي، وهي نصوص مرتبطة بموضوع الدرس."[2]

---

1- التوجيهات التربوية، ص: 20.

2- المرجع السابق، ص: 20.





إن تأكيد ارتباط هذه النصوص بموضوع الدرس إشارة إلى ضرورة الحرص على عدم عزل الظاهرة اللغوية عن سياقها الدلالي، حتى لا تتحول الحصة إلى قواعد جافة، ينفر منها المتعلم.

وفيما يتعلق بالمقوم الثاني تحدد التوجيهات التربوية أربع خطوات ترتكز عليها منهجية علوم اللغة، وتتمثل فيما يلي:

1 – قراءة النص الرئيس أو المساعد أو اللغوي قراءة فاحصة.

2 – وصف الظاهرة اللغوية المدروسة وتحليلها، لاستنباط المبادئ أو القواعد أو النتائج أو الإشكاليات عن طرق الاستقراء والمقارنة.

3 – إنجاز تطبيقات على الظاهرة المدروسة قصد ترسيخها والوقوف على حدودها، وتوظيفها في إنتاجات شخصية.

4 – استثمار معطيات درس علوم اللغة أثناء القراءة المنهجية وفي درس التعبير والإنشاء.[1]

يتضح من هذه الخطوات أن ثمة أربعة أفعال متسقة يأخذ بعضها برقاب بعض، كما يتضح مما يلي:

يقرأ (قراءة) ← يصف ويحلل (وصف وتحليل) ← يطبق (تطبيق) ← يستثمر (استثمار).

إن القراءة فعل استكشافي يستأنس من خلاله المتعلم بالظاهرة اللغوية المدروسة، ويستحضر في الوقت نفسه الخبرة السابقة، لذا تعتبر

---

1- التوجيهات التربوية، ص: 20.

هذه المرحلة مهمة في سبيل تحقق المراحل اللاحقة؛ أما الوصف والتحليل فإنه يمثل بؤرة الدرس، إذ يقف الوصف عند حدود ملاحظة البنية السطحية للظاهرة اللغوية المدروسة، في حين يستبطن التحليل بنيتها العميقة؛ وذلك عن طريق عمليتين عقليتين:

1 - الاستقراء: حيث الانطلاق من الخاص إلى العام، أي من النص المدروس إلى الظاهرة اللغوية، عبر تحديد القاعدة التي تنطبق على سائر النصوص، وذلك من خلال التعميم الذي يستهدف قياس دقة القاعدة وصدقها على أمثلة متعددة؛ ولا تخفى أهمية الاستقراء في تدريس علوم اللغة، إذ تستند هذه الطريقة "إلى أساس فلسفي يقوم على أن الاستقراء أسلوب العقل في تتبع مسار المعرفة، للوصول إلى هذه المعرفة بصورتها الكلية، بعد تتبع أجزائها"[1]، ومن ثمة تكتسب هذه الطريقة مزايا عديدة، أبرزها تحفيز ذاكرة المتعلم، وترسيخ القاعدة في ذهنه، لأنها لم تقدم له جاهزة، وإنما كد في سبيل التوصل إليها، ومعلوم أن الشيء إذا نيل بعد الطلب ومعاناة الحنين كان نيله أحلى، وموقعه في النفس أجل؛ ومن ثمة تكون به أشغف؛ كما قرر ذلك الإمام عبد القاهر الجرجاني؛ ويلخص د. طه علي تلك المزايا قائلا: (تثير لدى الطلبة قوة التفكير، وتحملهم على التوصل إلى القاعدة، وتحرك الدوافع النفسية، فينتبه الطالب ويفكر ويعمل، زيادة على أن المعلومات التي اكتسبها

1- تدريس اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي، ص: 38.





الطالب ستبقى مترسخة في الذاكرة مدة طويلة، وأنه يصبح فردا مستقلا في تفكيره واتجاهاته. فهذه الطريقة تثير التنافس، وتفعّل عنصر التشويق، وتعوّد الطلبة على دقة الملاحظة والترتيب، وتدرب على الصبر والمثابرة والاعتماد على النفس).[1]

2 - الاستنباط، إذ يتم الانتقال من العام إلى الخاص، حيث يتم استخلاص النتيجة عبر القياس، إذ تقوم هذه الطريقة القياسية على (عرض القاعدة، ومطالبة الطلبة بحفظها، ثم عرض الأمثلة لتوضيح القاعدة، والأمثلة المختارة تنطبق على القاعدة انطباقا تاما.

والأساس الفلسفي لهذه الطريقة هو الانتقال من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكل إلى الجزء، ومن المبادئ إلى النتائج)[2]. غير أن هذه الطريقة ربما كانت أنجع في الدرس النحوي، عكس الدروس اللغوية الأخرى؛ لأن هذه الطريقة تعرضت لانتقاد شديد في تدريس علم اللغة بشكل خاص، باعتبار أنها تعود المتعلم على المحاكاة العمياء، وتضعف فيه قدرة الابتكار، إذ إن مفاجأته بالقاعدة يؤدي إلى صعوبة التوصل إلى الأمثلة، ومن ثمة صعوبة التطبيق.[3]

1- تدريس اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي، ص: 39.

2- المرجع السابق، ص: 28.

3- المرجع السابق، ص: 29.

والحقيقة أن أساس الاختلاف بين الطريقتين يكمن في اختلاف النظر إلى تعليم وتعلم اللغة؛ بين من يرى الأولوية للمعيار، ومن يراها للاستعمال.

أما التطبيق فإنه ترسيخ لما تم استقراؤه وتقويم له في الآن ذاته، ترسيخ عبر قياس الظاهرة اللغوية على نصوص أخرى غير نص الانطلاق، وتقويم لمدى تمكن المتعلم من الكفاية المستهدفة من الدرس.

بينما يمثل الاستثمار امتداد حصة درس علم اللغة إلى خارج هذا المكون، من خلال استغلال العلاقة الوظيفية بباقي المكونات.

مما سبق نخلص إلى أن حصة درس علوم اللغة، تعتمد على ثلاث مراحل أثناء الدرس، بينما تشكل المرحلة الرابعة امتدادا لهذه الحصة.

والمتأمل للبرنامج الدراسي لمكون علوم اللغة في مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، يخلص إلى أن هذه العلوم متنوعة ومتكاملة، تهدف إلى تمكين المتعلم من الكفايات المرسومة، لاسيما ما يتعلق بإتقان لغة الضاد فهما وتعبيرا، وهذا ما يتضح من الخطاب المقدماتي للكتب المدرسية المقررة، إذ يبين كتاب "في رحاب اللغة العربية" ذلك التنوع والتكامل، مخاطبا التلميذ والتلميذة، متحدثا عن درس علوم اللغة بكونه (يتناول ظواهر لغوية، وصرفية وبلاغية وعروضية. وهدفه تنمية معارفكما وقدراتكما المكتسبة، وتمكينكما من توظيفها في قراءة





النصوص قراءة منهجية)[1]، وتتحدث مقدمة كتاب الممتاز في اللغة العربية عن المكون نفسه الذي يتناول ظواهر عروضية وبلاغية تساعد التلميذ على تعميق معرفته ببعض المكونات الشعرية الأساسية كالإيقاع والصورة. إضافة إلى ما تمده به بعض الأساليب المرتبطة بعلم المعاني من طرق لاستعمال اللغة قصد منحها أبعادا دلالية وجمالية عميقة.[2]

مما سبق نخلص إلى أن درس علوم اللغة يتسم بسمتين لا ينبغي إغفالهما في السياق التعليمي – التعلمي:

- سمة أفقية تتجلى في الطابع التكاملي بين علوم اللغة، فلا نتصور أن هناك حدودا بين هذه العلوم، خاصة وأن اللغويين العرب كانت لهم هذه النظرة الثاقبة على نحو ما نجده لدى الإمام عبد القاهر الجرجاني في درتيه: "أسرار البلاغة" و"دلائل الإعجاز"، ولم يكن الفصل

---

1- في رحاب اللغة العربية، الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي: جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، ص: 3.

2- الممتاز في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك الباكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، ص: 4.

وينظر أيضا باقي الكتب المدرسية المقررة: على سبيل المثال، واحة اللغة العربية – السنة الثانية من سلك الباكالوريا، مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية ص:3، والسنة الأولى من سلك الباكالوريا للمسالك العلمية ص:3، والرائد في اللغة العربية مسلك العلوم والتكنولوجيا: السنة الأولى ص:3، والسنة الثانية ص: 3.

إلا لطابع منهجي غرضه تيسير هذه العلوم وتقعيدها وتمكين المتعلم من أسرارها.

- سمة عمودية تتجلى في علاقة مكون علوم اللغة بباقي مكونات وحدة اللغة العربية، حيث يبرز طابعه الوظيفي، إذ لا يمكن عزل الظاهرة اللغوية عن سياقها النصي، حيث لا يكفي الإلمام بالقواعد لامتلاك الكفاية اللغوية اللازمة، وهذا ما أشار إليه د. محمد الدريج حين قال: (فكثيرا ما يشتكي بعض أساتذة اللغة على سبيل المثال، من كون تلاميذهم لم يتقدموا في تعلمهم للغة مع تركيزهم على تعلم القواعد النحوية والصرفية، ولكن قلما ينتبهون إلى أن تعليم القواعد هو تعليم لقواعد اللغة، ليس إلا).[1]

وانطلاقا من هذه النظرة التكاملية والوظيفية توزعت علوم اللغة بين دروس شتى أبرزها: الدرس البلاغي والدرس العروضي ثم الدرس النحوي والصرفي.

فهذه الدروس هي التي تشكل ما اصطلح عليه في الخطاب التربوي المغربي المعاصر "علوم اللغة"، واستحضار سياق المصطلح أمر ضروري حتى لا نقع في الخلط مع السياق اللساني الذي يستعمل المصطلح ذاته للإحالة على موضوعات لسانية متنوعة، تستثني الجانب التعليمي، كما يوضح ذلك د. عبد الوافي، إذ يقول بعد أن بين

---

[1]- الكفايات في التعليم، محمد الدريج، ص: 14.





الاستنباط حيث يبدأ الكاتب بالنتائج والتفاصيل، ثم ينتهي بعدها إلى حكم مجمل.

- الاستشهاد: الاستعانة بآيات قرآنية، أو أحاديث نبوية شريفة، أو أبيات شعرية، أو أقوال لكبار المفكرين...

- التضمن: تضمين المقدمات نتائج مسكوتا عنها.

- التضاد: البرهنة على صحة الأطروحة من خلال التعليل على فساد نقيضها.

- إدماج الجزء في الكل: إن ما يصدق على جزء يمكن أن يصدق على الكل.

- التعابير البلاغية: تنميق الأسلوب بعبارات فنية قائمة على المجاز والانزياح.

### المطلب الثاني: أهمية تدريس النص الحجاجي

تكمن أهمية تدريس النص الحجاجي في ما يحظى به الحجاج من إلمام لدى الباحثين في العصر الحديث، الذين استفاضوا في شرح آليات اشتغاله في مختلف النظريات. فالحوار الحضاري القائم حاليا بين مختلف الأمم والشعوب، والإمكانات المتاحة للتواصل وتبادل وجهات النظر، زاد من الاهتمام بأساليب الإقناع والتأثير. وليس غريبا أننا "في عالم مشرع على أصناف الدعاوى والحُجج، بحيث غدت الحجة والمعلومة عصب حياة المجتمعات المعاصرة في مجالات الإشهار والدعاية

والتعليم والسياسة والقضاء والسينما والبيداغوجيا والإيديولوجيا والسيكولوجيا، واللائحة عامة تصل إلى تواصُل العامة. بل إن التواصل الإنساني جملة قائم على الحجاج، إلى حد أن المرء ليسلم بأن لا تواصل بغير حجاج."[1]

ومن ثم جاءت ضرورة تعرف الناشئة كيفية الدفاع عن فكرة معينة بمختلف الأدلة والبراهين، وكيف نوفق إلى اكتساب استراتيجية ناجعة تقود إلى التأثير في المتلقي. خصوصا وأن البيداغوجيا الحديثة تركز على تربية الناشئة على قيم الحوار والانفتاح على الآخر، فكما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين: "تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي."[2]

وهو ما لا يمكنِ أن يتحقق إلا بتعويد التلاميذ، في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي، على تقنيات وطرائق عرض الأفكار، وكيفية دحض الأطاريح الفاسدة. لذلك نجد أنفسنا في تحقيق الكفايات الآتية:

1- الحجاج مفهومه ومجالاته، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، قراءة عبد النبي ذاكر، ص: 7.

2- راجع الميثاق الوطني للتربية والتكوين: القسم الأول/ المبادئ الأساسية.





أ – ملكات منفعلة تتلقى بالفهم والحفظ ما يرد عليها من المحيط اللغوي.

ب- ملكات فعالة تعمل في المفهوم المحفوظ بما في ذاتها من قواعد الاستنباط فتكتسب معرفة جديدة مستحصلة من معارف سابقة.

ثانيا: انشطار الملكة اللغوية إلى:

أ – جزئيات تنالها الملكات الذهنية المنفعلة بالتلقين من الوسط اللغوي.

ب – كليات تكتسبها الملكات الذهنية الفعالة عن طريق النسج على المنوال.

ثالثا: انشطار المادة اللغوية في المنهاج الدراسي إلى قسمين:

أ – معطيات لغوية تعليمية.

ب – معطيات لغوية تعلمية.

رابعا: انشطار الطريقة الدراسية إلى طورين متعاقبين:

أ – طور التعليم.

ب – طور التعلم.

إن تأمل هذه الانشطارات التي حددها الأوراغي يفضي بنا إلى تصنيفها حسب عناصرها إلى ما يرتبط بالمتعلم فيما يتعلق بالانشطار الأول، وما يرتبط باللغة مادة التعلم في علاقتها بالمتعلم فيما يتعلق

بالانشطار الثاني، وما يرتبط باللغة في ذاتها فيما يتعلق بالانشطار الثالث، وما يرتبط بشكل التعلم، الذي تتدخل فيه عناصر جديدة كالتوزيع السنوي، والمدرس.. فيما يتعلق بالانشطار الرابع.

وكما سبقت الإشارة إلى ذلك، فإن الحديث عن علوم اللغة بصيغة الجمع ينسجم وما ورد في الانشطار الثالث مما يتعلق بالمادة التعليمية بشكل أساسي، حيث تهيمن على المنهاج الدراسي في هذا المكون العلوم الآتية:

1 – علم البلاغة.

2 – علم الإيقاع.

3 – علم النحو والصرف.

مما يحتم علينا التفصيل في ديداكتيك هذه العلوم حسب الأسلاك المختلفة، وحسب المسالك المتنوعة.





## المبحث الأول: ديداكتيك الدرس البلاغي

### المطلب الأول: عن الدرس البلاغي

تعتبر البلاغة جنة اللغة العربية، فلا يمكن الاستمتاع بجمال الضاد دون التجول في رياضها الفيحاء، والكرع من حياضها العذبة، لاسيما وأن الأمم جميعها تحتفي بهذا المكون البارز في لغة التواصل والإبداع، يظهر ذلك من خلال التعريفات التي حدت البلاغة، فقد رآها الفارسي قديما "معرفة الفصل من الوصل"، بينما عدها اليوناني: "تصحيح الأقسام، واختيار الكلام" ، واعتبرها الرومي: " حسن الاقتضاب عند البداهة، والغزارة يوم الإطالة"، بينما ذهب الهندي إلى أنها: " وضوح الدلالة وانتهاز الفرصة، وحسن الإشارة."[1]

فإن كانت الأمم تحتفل بالبلاغة فإن العرب أولى بذلك الاحتفال، باعتبار أن الكتاب الذي أعجزهم إنما أعجزهم ببلاغته وبيانه، وقد كانوا بلغوا شأوا عظيما في البلاغة، ولقد ساوى صحار العبدي بين البلاغة والإيجاز حين سأله معاوية، وعرف الإيجاز بـ "أن تجيب فلا تبطئ، وتقول فلا تخطئ"[2]، بمعنى أن البلاغة تجمع بين سرعة البديهة، وصحة القول؛ لكن هذا لا يعني أن كثرة الكلام قد تضاد البلاغة، بل إن كثرة الكلام جزء من حسن البلاغة، شريطة أن يكون هذا الكلام ملائما

1- البيان والتبيين، 88/1.

2- المرجع السابق، 96/1.

للمقام، فقد سأل المفضل الضبي أعرابيا عن البلاغة، فأجابه قائلا: "الإيجاز في غير عجز، والإطناب في غير خطل."[1]

ولقد شغلت البلاغة العلماء العرب منذ القدم، إذ ربطوها بدراسة القرآن الكريم وبيان إعجازه، وعرفت أوج تطورها وازدهارها في الحقبة العباسية، قبل أن تعرف بعض الجمود، بعد أن أصابها التعقيد والتقليد بالسهمين القاتلين.[2]

وقد عرّف صاحب الإيضاح بلاغة الكلام بأنها "مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته."[3]

إن مطابقة الكلام لمقتضى الحال تذكرنا بالعبارة الجامعة المانعة المأثورة عن العرب، وهي قولهم:"لكل مقام مقال"، ومن هنا كانت البلاغة أن يكلم البليغُ الناسَ على قدر مستوياتهم، فـ "لا يكلم سيد الأمة بكلام الأمة، ولا الملوك بكلام السوقة"[4]، ويمكن أن نقيس على هذا فنتحدث عن الأستاذ البليغ والتلميذ البليغ، فلا يكلم الأول الثاني بكلام الأساتذة، ولا يخاطب الثاني الأول بكلام التلاميذ، غير أن البلاغة لا تعني اتهام أحد طرفي العملية التواصلية في حالة سوء فهم أو إفهام، ولله در الإمام

1- البيان والتبيين ، 97/1.
2- ينظر: كتاب "البلاغة تطور وتاريخ" شوقي ضيف.
3- الإيضاح، ص: 16.
4- البيان والتبيين، 92/1.





إبراهيم بن محمد حين يقول في هذا الصدد: "يكفي من حظ البلاغة أن لا يؤتى السامع من سوء إفهام الناطق، ولا يؤتى الناطق من سوء فهم السامع."[1]

فإذا كانت البلاغة صفة للكلام فإنها لن تتحقق إلا مع صفة مكملة تتعلق بالمتكلم أو السامع، لذا لا بد من البحث في سمات حامل البلاغة حتى يتحقق التآلف والتكامل بدل التنافر والتضاد، وقد تحدث القزويني عن بلاغة المتكلم معتبرا إياها: "ملكة يقتدر بها على تأليف كلام بليغ."[2] ولا خلاف في أن هذه الملكة التي يتحدث عنها القزويني هي الكفاية التي شاعت في الخطاب التربوي المعاصر.

ولا تخفى علاقة البلاغة مع الفصاحة كما أشار إلى ذلك الخطيب القزويني في تعريف سابق، حيث تتميز الفصاحة بكونها خاصة تقع صفة للمفرد فيقال "كلمة فصيحة"، ولا يقال "كلمة بليغة"[3]، وقد ميز القزويني بين فصاحة المفرد وفصاحة الكلام، إذ إن فصاحة المفرد هي خلوصه من تنافر الحروف والغرابة، ومخالفة القياس اللغوي[4]، في حين تتحقق فصاحة الكلام حين خلوصه من ضعف التأليف، وتنافر

1- البيان والتبيين ، 87/1.
2- الإيضاح، ص: 19.
3- المرجع السابق، ص: 9.
4- المرجع السابق، ص: 10.

الكلمات والتعقيد مع فصاحتها[1]. وقد يستعمل بعض العلماء الفصاحة بمعنى البلاغة، على غرار ما فعل ابن سنان الخفاجي في "سر الفصاحة"، ذلك بأن (البلاغة صفة راجعة إلى اللفظ باعتبار إفادته المعنى عند التركيب، وكثيرا ما يسمى ذلك فصاحة أيضا، وهو مراد الشيخ عبد القاهر بما يكرره في "دلائل الإعجاز" من أن الفصاحة صفة راجعة إلى المعنى دون اللفظ).[2]

ونتيجة لاعتبار القزويني البلاغة ملكة يقتدر بها على تأليف كلام بليغ، فإنه يستخلص أمرين:

(أحدهما: أن كل بليغ – كلاما كان أو متكلما – فصيح، وليس كل فصيح بليغا.

الثاني: أن البلاغة في الكلام مرجعها إلى الاحتراز عن الخطأ في تأدية المعنى المراد، وإلى تمييز الكلام الفصيح من غيره.)[3].

إن تمكين المتعلم من لغة الضاد يمر عبر تمكينه من وسائل التعبير السليمة، ولا ريب في أن البلاغة أبرز تلك الوسائل التي يدمجها المتعلم في وضعيات وسياقات قد تمتد خارج الفصل الدراسي؛ آية ذلك أن ما يحترز به المتعلم عن الخطأ هو **علم المعاني** "وهو علم يعرف به

1- الإيضاح ، ص: 11.
2- المرجع السابق، ص: 17.
3- المرجع السابق ، ص: 19.





أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال"[1]. وما يحترز به عن التعقيد المعنوي هو **علم البيان**، "وهو علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه"[2]. في حين يأتي **علم البديع** ليحسن الكلام، إذ إنه: "علم يعرف به وجوه تحسين الكلام، بعد رعاية تطبيقه على مقتضى الحال، ووضوح الدلالة.

وهذه الوجوه ضربان: ضرب يرجع إلى المعنى، وضرب يرجع إلى اللفظ."[3]

وانطلاقا من هذه المعطيات، فقدْ توزعت الدروس البلاغية في مكون علوم اللغة لمادة اللغة العربية بين هذه الفروع الثلاث: علم البيان، وعلم المعاني، وعلم البديع.

### المطلب الثاني: أهمية تدريس البلاغة

نتيجة لما رأيناه من أهمية كبيرة للبلاغة في إدراك جمالية اللغة العربية، فقد كان من اللازم أن تدمج بعض الظواهر البلاغية في سلك التعليم الثانوي التأهيلي، وهكذا نجد الدروس البلاغية موزعة على النحو التالي:

1- الإيضاح ، ص: 23.
2- المرجع السابق، ص: 211.
3- المرجع السابق ، ص: 335.

| الجـــذوع | |
|---|---|
| الآداب | العلوم |
| 1- بلاغة الإمتاع | 1- الخبر والإنشاء |
| 2 – بلاغة الإقناع | 2- الخبر: أغراضه وخروجه عن مقتضى الظاهر |
| 3 – الخبر والإنشاء | 3- التشبيه: أركانه وأقسامه |
| 4 – أغراض الخبر | 4- الحقيقة والمجاز. |
| 5 – خروج الخبر عن مقتضى الظاهر | |
| 6 – التشبيه: تعريفه وأركانه | |
| 7 – أقسام التشبيه | |
| 8 – الحقيقة والمجاز | |
| 9 – الاستعارة | |
| 10- الجناس | |
| 11- السجع | |
| 12 – الاقتباس | |
| 13 – الطباق والمقابلة. | |





| السنة الأولى باكالوريا | |
|---|---|
| الآداب والعلوم الإنسانية | العلوم |
| 1- التشبيه الضمني | 1 – الاستفهام |
| 2 – تشبيه التمثيل | 2 – الأمر والنهي |
| 3 – الاستعارة التصريحية والمكنية | 3 – التمني والنداء |
| 4 – الاستعارة الأصلية والتبعية | 4 – الاستعارة تعريفها وأركانها |
| 5 – الإنشاء الطلبي وغير الطلبي | 5 – الطباق والمقابلة |
| 6 – الأمر | 6 – الإيجاز والإطناب |
| 7 – النهي | |
| 8- الاستفهام | |
| 9 – التمني | |
| 10 – النداء | |
| 11- القصر | |
| 12- الفصل والوصل | |
| 13- الإيجاز والإطناب والمساواة | |
| 14- المجاز العقلي | |
| 15 – المجاز المرسل وعلاقاته | |
| 16 – الاستعارة المرشحة والمجردة | |

| السنة الثانية باكالوريا | |
|---|---|
| الآداب والعلوم الإنسانية | العلوم والتكنولوجيا |
| 1 – الصورة الشعرية: مكوناتها(1) | 1– الاتساق |
| 2 - الصورة الشعرية: مكوناتها(2) | 2– الانزياح |
| 3 – الصورة الشعرية: وظيفتها (1) | |
| 4 – الصورة الشعرية: وظيفتها (2) | |
| 5 – الرمز | |
| 6 - الأسطورة | |
| 7 – الاتساق (1) | |
| 8– الاتساق (2) | |
| 9 – الانسجام (1) | |
| 10 – الانسجام (2) | |
| 11- أساليب الحجاج (1) | |
| 12 - أساليب الحجاج (2) | |

يلاحظ من خلال الجداول السالفة قوة حضور الدرس البلاغي في مسلكي الآداب والعلوم الإنسانية مقارنة مع المسالك العلمية، ورغم أننا لسنا بصدد تقويم المنهاج الدراسي إلا أنه يجب التنبيه إلى خطورة اعتبار البلاغة بعيدة عن التفكير العلمي، ولعل المشكلة هنا بنيوية تتعلق ببنية النظام التعليمي الذي لا يفي اللغة العربية حقها في تلك المسالك.





ويعتبرها لغة ثانوية، رغم أنها اللغة الرسمية للدولة، واللغة التي تدرس بها المواد العلمية؛ يتضح ذلك جليا من إحصائية بسيطة ترى أن مجموع دروس علوم اللغة في المسالك العلمية بمستوياتها الثلاثة أقل من مجموع دروس علوم اللغة في الجذع الأدبي وحده.

وعموما، فإنه باستقراء عناوين الدروس السالفة فإن التصور البلاغي يكاد لا يخرج عن النطاق المألوف لعلوم البلاغة في التراث العربي متمثلة في علوم البديع والبيان والمعاني.

بيد أن - كما أكدت ذلك التوجهات التربوية ومقدمات الكتب المدرسية المقررة - الدرس البلاغي كغيره من دروس علوم اللغة لا يمكن عزله عن باقي المكونات، لاسيما مكون النصوص ومكون التعبير والإنشاء، لأن ذلك العزل سيؤدي حتما إلى إخفاق الدرس البلاغي وعجزه عن تأدية وظيفته، وهذا ما يؤكده صاحبا كتاب "أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق" بقولهما: (وقد أخفقت دروس البلاغة في تحقيق غايتها حين كانت تدرّس منعزلة عن الأدب، وحين كان الاهتمام مقصورا على الإلمام بالقواعد وحفظ التعاريف، ومعرفة التقاسيم والأنواع، التي تفهم من جمل مبتورة وأمثلة مصنوعة متكلفة).(1) فكما أن حفظ قواعد السباحة لا يجعل من الإنسان سباحا فإن حفظ قواعد اللغة

1- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، د. راتب قاسم عاشور ود. محمد فؤاد الحوامدة، ص: 155.

عموما والبلاغة خصوصا لا يجعل من التلميذ بليغا، وهذا ما أشار إليه د. محمد الدريج كما بينته سابقا.[1]

لذا فإنه يلزم الأخذ باستراتيجية وظيفية تكاملية لا تعزل الدرس البلاغي عن سياقه النصي، ذلك بأن العلاقة جدلية بين الدرس البلاغي والنص الأدبي، فكما أننا ندرس البلاغة لنتذوق الأدب، فإننا ندرس الأدب لنقف عند جماليته البلاغية، ومن هنا فإن البلاغة، وإن كانت تدرس ضمن حصة خاصة، يلزم استحضارها في باقي مكونات وحدة اللغة العربية؛ وهذه العلاقة الجدلية تحتم أهمية اختيار نص الانطلاق، إذ يجب أن يستوعب الظاهرة اللغوية من جهة، وفي المقابل يجب أن يبقى مرتبطا بسياق المجزوءة، من حيث المضمون.

وبإلقاء نظرة سريعة على بعض نصوص الانطلاق في الدرس البلاغي ضمن مكون علوم اللغة في وحدة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي، نميز في تلك النصوص بين مستويين لا يشذان عن ذلك الارتباط:

- نصوص متعددة تحاول أن تستوعب الظاهرة في شموليتها، حين يتعلق الأمر بدرس يشمل ظواهر جزئية يستحيل أن يتضمنها نص أدبي غير متكلّف.

1- ص: 117 ضمن هذا الكتاب.





- نص رئيسي يحيط بالظاهرة البلاغية، وذلك حين دراستها في شموليتها بعيدا عن جزئياتها الفرعية، على نحو ما نجده، مثلا، في درس وظائف الصورة الشعرية عند الرومانسيين، حيث تم إيراد اثني عشر بيتا من قصيدة المساء لمطران خليل مطران في كتاب "واحة اللغة العربية."[1]

ومهما يكن فإن الإلحاح على وظيفية الظاهرة البلاغية يبقى حاضرا بقوة ضمن التحليل المواكب لتلك الدروس، وهو ما ينبغي أن يستمر في السياق الشفهي لتدريس الظاهرة، مع استحضارها في المكونات الأخرى.

غير أن ذلك التحليل المواكب يغدو أحيانا عائقا أمام الفهم، بل ومسهما في التشويش على مكتسبات المتعلم، فإذا أخذنا على سبيل المثال كتاب في رحاب اللغة العربية للجذوع الأدبية – وبغض النظر عما يخلفه إلحاق دروس التعليم الأصيل غير المقررة عند الأدبيين من تشويش – نلفي أن الجملة الأولى من الملاحظة والتحليل في أول درس من دروس علوم اللغة "بلاغة الإمتاع"، هي: "لقد تعرفت في دراستك مجزوءة الحجاج، أن من شروط التداول اللغوي كما انتهى إلى ذلك الدكتور طه عبد الرحمان، في نص المطالعة والاستثمار ص: (99) أن يكون النص

1- واحة اللغة العربية – السنة الثانية من سلك الباكالوريا، مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية، ص: 68.

موضوع التداول متعدد الوظائف..."[1]، غير أن الواقع يؤكد أن هذا الحجاج يتموقع ضمن المجزوءة الثانية، والنص المشار إليه آنفا، يعتبر آخر درس يتموقع ضمن المطالعة والاستثمار، مما يستحيل معه صحة العبارة " لقد تعرفت في دراستك مجزوءة الحجاج"، لأن المتعلم ما زال ضمن مجزوءة السرد، حسب التوزيع الدوري لمضامين جذع الآداب والعلوم الإنسانية كما يبين ذلك كتيب التوجيهات التربوية، إذ يقع درس علوم اللغة المشار إليه ضمن الأسبوع الثاني، بينما لا نجد إشارة زمنية إلى نص المطالعة والاستثمار الذي يبقى مرتكزا على التعلم الذاتي، وتوجيهات المدرس، حيث يمكن أن يمتد ما بين الأسبوع العاشر والأسبوع السابع عشر.[2]

وكذلك نجد ضمن الصفحة: 230 في مرحلة الملاحظة والتحليل من درس خروج الخبر عن مقتضى الظاهر أول جملة هي: "عرفت في الدرس السابق أن للمخاطب ثلاث حالات..."[3]، والدرس السابق المحال عليه هو درس أضرب الخبر غير المقرر ضمن التوزيع الدوري الذي تضمنه كتيب التوجيهات التربوية، مما يجعلنا نستنتج أن المقصود بخروج الخبر عن مقتضى الظاهر يخالف ما فهمه مؤلفو الكتاب

[1] - ينظر الكتاب المدرسي: في رحاب اللغة العربية للجذوع الأدبية، ص: 219.

[2] - التوجيهات التربوية، ص: 25.

[3] - في رحاب اللغة العربية، ص: 230.





المدرسي، حيث إن الخروج المقصود في التوجيهات التربوية هو الخروج عن غرضي الخبر: فائدة الخبر ولازم الفائدة، لا عن ظاهر أضربه.

والحقيقة أنه يلزم مراجعة توزيع تلك المضامين، حيث إن بلاغة الإقناع ودراسة الخبر دروس تناسب مجزوءة الحجاج لا السرد[1].

ومثل هذا الخلل نجده ضمن كتاب واحة اللغة العربية للسنة الثانية من سلك البكالوريا، مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية، إذ نجد أن المتعلم المخاطب في مرحلة التحليل هو تلميذ مسلك الآداب دون مسلك العلوم الإنسانية في كثير من دروس علوم اللغة.[2]

[1] - التوجيهات التربوية، ص: 25.

[2] - حيث نلفي ضمن تحليل درس الاتساق 2، في ص: 224 (سبق لك أن درست نص "سوسيولوجيا القصيدة العربية" "لنجيب العوفي"...)؛ وفي المقابل نلفي أيضا ضمن تحليل درس الانسجام 1، في ص: 233: (سبق لك أن درست نص محمد برادة "التجنيس والمرجعية في القصة القصيرة بالمغرب"...)، ومعلوم أن تلميذ مسلك العلوم الإنسانية لا يدرس إلا نصا واحدا من النصين السالفين.

## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للدرس البلاغي

يحضر النص البلاغي بقوة في مختلف المستويات والمسالك، وتتعدد أنواعه لتشمل علوم البلاغة العربية من بيان ومعان وبديع؛ وقد ارتأينا أن نمثل بدرس الجناس الخاص بالجذع المشترك للتعليم الأصيل والآداب والعلوم الإنسانية، انطلاقا من كتاب في رحاب اللغة العربية.

**المستوى الدراسي:** الجذع المشترك

**المسلك:** التعليم الأصيل والآداب والعلوم الإنسانية

**المكون:** علوم اللغة – الدرس البلاغي

**الموضوع:** الجناس

**الكفايات المستهدفة:**

ثقافية: تمكين التلميذ من رصيد في اللغة والبلاغة، يسعفه في فهم النصوص وتحليلها، وبعمق ثقافته في المجالين معا.

تواصلية : تمكين التلميذ من التواصل الجمالي بتعرف بعض مكونات علم البديع ووظيفته في جمالية النص الأدبي.

**المرجع:** الكتاب المدرسي ( في رحاب اللغة العربية، ص: 245)

**الأهداف :** - تعرف التلميذ أنواع الجناس التام وغير التام ووظيفتهما في الكلام.

- تمييز التلميذ بين الجناس التام وغير التام من خلال أجوبته عن أسئلة التطبيق.

| مراحل الدرس | الأنشطة التعليمية التعلمية | المحتويات | الدعم والتقويم |
|---|---|---|---|
| التمهيد | تأمل الفرق بين الكلمتين المتشابهتين في العبارة الآتية:<br>- أثنى جَدِّي على جِدّي. | الكلمتان متشابهتان من حيث عدد الحروف وترتيبها، لكنهما مختلفتان في حركة الجيم ومن ثمة اختلف المعنى، إذ الأولى تدل على أب أحد الأبوين، بينما الثانية تدل على الاجتهاد. | يقدم التلميذ مثالين إضافيين على الأقل يتضمنان جناسا |
| القراءة | قراءة أحد التلاميذ نص الانطلاق.<br>تتخلل القراءة الثانية أسئلة تتعلق بشرح بعض الكلمات الصعبة ومعاني الأبيات. | قال أبو تمام:<br>ورثوا الأبوة والحظوظ فأصبحوا<br>جمعوا جدودا في العلا وجدودا<br>قال ابن كناسة في رثاء ابنه:<br>وسمّيته يحي ليحيا فلم يكن<br>إلى رد أمر الله فيه سبيل<br><br>قال الشاعر البحتري:<br>وأراك خنت على النوى من لم يخن<br>عهد الهوى وهجرت من لا يهجر<br>جدود الأولى في بيت أبي تمام تعني آباء الآباء وهي تقابل الأبوة في الصدر، وجدود الثانية بمعنى الحظوظ كما وردت في صدر البيت، إذ يمدح أبو تمام القبيلة بشرف النسب وحظ الدنيا، حيث بلغت قمة العلا.<br>أما ابن كناسة فيرثي ابنه ويبين أنه سماه تفاؤلا يحي لعله يبقى حيا، لكن أجل الله جاء ولا مفر من قضاء الله<br>النوى تعني البعد والفراق، إذ يخاطب البحتري حبيبته مستعطفا مبينا أنها خانت عند البعد عهد الهوى وهجرته رغم أنه ظل وفيا. | القراءة السليمة والشرح السياقي فضلا عن سلامة الأجوبة وارتباطها بنص الانطلاق. |

| الوصف والتحليل | يجرد التلميذ الكلمات المتجانسة والمكتوبة بلون أحمر [على السبورة] ويبرز العلاقة في ما بينها. يحلل التلميذ الأمثلة الثلاثة ويبين المؤتلف والمختلف فيها. يستخلص التلميذ القاعدة انطلاقا من وصفه وتحليله للنماذج السالفة. | 1 – جدود /جدود<br>2 – يحيى / يحيا<br>3 – النوى /الهوى.<br>في المثالين الأول والثاني نلاحظ أن الكلمتين متجانستان جناسا تاما، حيث اتفقتا في نوع الحروف وعددها وحركاتها وترتيبها، بينما اختلفت الكلمتان في المثال الثالث في نوع الحروف، فكان الجناس غير تام.<br>وقد أدى الجناس في الأمثلة السابقة وظيفة جمالية زينت الأبيات الشعرية، إضافة إلى أنه يخدع المتلقي ويوهمه بالتكرار، حتى إذا تدبر وجد المعنى مختلفا.<br>الجناس هو تشابه الكلمتين في اللفظ واختلافهما في المعنى، وهو صنفان:<br>جناس تام: وهو ما اتفقت فيه الكلمتان في نوع الحروف وعددها وحركاتها وترتيبها.<br>جناس غير تام: وهو ما اختلفت كلمتاه في نوع الحروف أو عددها أو حركاتها أو ترتيبها.<br>والجناس بنوعيه ذو وظيفة جمالية تخدع القارئ وتراوغه، ويكون في الشعر والنثر، ويشترط فيه عدم التكلف، وعدم الإكثار. | دقة الملاحظة وجرد الجناس فقط.<br>مدى قدرة التلميذ على التمييز بين الجناس التام وغير التام، وإبراز وظيفته في التركيب مع تركيب جمل إضافية.<br>يراعى في القاعدة الشمول والدقة، فضلا عن سلامة التركيب. |
|---|---|---|---|

**التطبيق**

يجيب التلميذ عن أسئلة الكتاب المدرسي، شفهيا عن التمرينين الأول والثاني، وكتابيا عن التمرين الثالث.

التمرين الأول:

| الجناس | نوعه |
|---|---|
| الساعة، ساعة | جناس تام |
| تفرحون/تمرحون | جناس غير تام |
| تقهر/تنهر | جناس غير تام |
| أحيانا/أحيانا | جناس تام |
| حيهم/حيهم، أرضهم/أرضهم | جناس تام |
| فتح/حتف | جناس غير تام |
| القُرى/القِرى | جناس غير تام |
| العالم/العامل | جناس غير تام |

التمرين الثاني:

نسبا/سببا، جناس غير تام

الذلة /القلة: جناس غير تام

التمرين الثالث:

حسب إنتاج التلميذ

الأجوبة الصحيحة مؤشر على تمكن التلميذ من إدراك الجناس والتمييز بين صنفيه.

يبين التلميذ أيضا الوظيفة الجمالية لكل جناس ضمن الأمثلة المعطاة.

يلاحظ التلميذ أن الجناس في نص الجاحظ قليل لأن الكاتب لم يتكلفه في النثر.

ينتج التلميذ على الأقل جملتين صحيحتين تتضمنان جناسين مختلفين.

## المبحث الثاني: ديداكتيك الدرس النحوي والصرفي

### المطلب الأول: عن الدرس النحوي والصرفي

يحدد الدكتور مهدي المخزومي موضوع كل من الدرس الصرفي والدرس النحوي قائلا:

(موضوع الدرس الصرفي هو الكلمة المفردة، وهو يبحث فيها من حيث بنيتها ومن حيث زنتها، ومن حيث اشتقاقها، ومن حيث تجردها وزيادتها، إلى غير ذلك مما يتعلق بالكلمة.

وموضوع الدرس النحوي هو الكلمة المؤلفة من غيرها، أو هو الجملة وتدرس الجملة فيه من حيث نوعها، ومن حيث ما يطرأ لأركانها من تقديم وتأخير، أو ذكر وحذف، أو إضمار وإظهار، ومن حيث ما يطرأ عليها -أي الجملة- من استفهام أو نفي أو توكيد).[1]

ورغم الأهمية التاريخية لهذين العلمين، والبحث النظري والتطبيقي الكثيف الذي تناولهما عبر التاريخ اللغوي العربي، فإن الحاجة أضحت ملحة لنظرة جديدة تسهم في تقريبهما من الناشئة، كما يؤكد ذلك الدكتور عبد الصبور شاهين قائلا: (النحو والصرف من علوم اللغة يزعم أصحابهما أنهما نضجا حتى احترقا، والواقع أنهما لم ينضجا ولم يحترقا، بل مازالا يطلبان المزيد من البحث والدرس، لتجديد شبابهما، وتصحيح مفاهيمهما، وما أكثر ما يجد المرء في أنظمتهما

[1]- في النحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، ص: 28.





القديمة من اختلاف وتناقض.)[1] ويضرب الباحث مثلا للخلل في الدرس الصرفي قائلا: (وكان أحد مصادر الخلل في النظام الصرفي الذي وضعه السلف، هو الربط بينه وبين الكتابة، فتداخل بذلك ما هو من اهتمامات علم الرسم(الإملاء) فيما هو من ظواهر النطق، وخصائص التصريف)[2]، ويوضح السبب في ذلك الخلل قائلا: (وكان السبب في هذا الخلط الاعتقاد بأن اللغة هي ما تحتويه رموز الكتابة من حروف، وكلمات وتراكيب، ربما لأنهم كانوا يهتمون أساسا بما تلقوا من نصوص الماضي، لا بما كانوا ينطقون فعلا).[3]

وواضح أهمية النحو الذي شكل بابا جامعا لغيره من العلوم بما في ذلك البلاغة، من خلال ما كان يعنيه الإمام عبد القاهر الجرجاني بمعاني النحو؛ ونظرا لهذه الأهمية الخاصة، سأركز الحديث عن الدرس النحوي الذي يمثل مفتاحا حقيقيا لفهم اللغة العربية. ولا ريب في أن قسطا وافرا من هذا الدرس قد مر بنا حين الحديث عما يتعلق بعلم المعاني ضمن الدرس البلاغي، حيث اعتبر الدكتور مهدي المخزومي أن علماء المعاني هم النحاة الحقيقيون.[4]

[1]- المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية جديدة في الصرف العربي، د عبد الصبور شاهين، ص: 6.

[2]- المرجع السابق، ص: 10.

[3]- المرجع السابق، ص: 10.

[4]- في النحو العربي نقد وتوجيه،ص: 29.

وقد تحدث تمام حسان عن النحو العربي بأنه نحو تعليمي، إذ يقول: (الغاية التي نشأ النحو العربي من أجلها، وهي ضبط اللغة وإيجاد الأداة التي تعصم اللاحنين من الخطأ، قد فرضت على هذا النحو أن يتسم في جملته بسمة النحو التعليمي لا النحو العلمي)[1]، ويشرح الفرق بين الصنفين قائلا: (والتفريق هنا بين نحو تعليمي وآخر علمي تفريق تقضي به طبيعة اختلاف المنهج بينهما، فالنحو التعليمي يعطي القواعد ويحتم مراعاتها، والنحو العلمي يستقرئ الأمثلة ويستنبط منها القواعد. فالأول قياسي، والثاني استقرائي، والأول معياري، والثاني وصفي، والأول قاعدة تراعى، والثاني بحث يسجل وصف اللغة أثناء عملها في مرحلة من مراحل وجودها)[2]، وفي السياق ذاته يؤكد صاحبا كتاب "أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق" الفرق بين النحوين بقولهما: (النحو الوظيفي هو إكساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. أما النحو التخصصي فهو ما يتجاوز ذلك من المسائل المتشعبة، والبحوث الدقيقة التي حفلت بها الكتب الواسعة).[3]

1- اجتهادات لغوية، تمام حسان، ص: 13.
2- المرجع السابق، ص: 13.
3- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 105.





ومن هنا فإن اهتمامنا سيرتكز على النحو الوظيفي التعليمي الذي يبدو غائبا بالنسبة للشعبة الأدبية، عكس الشعبة العلمية التي تعرف حضورا نسبيا للدرس النحوي الصرفي كما سنرى.

## المطلب الثاني: أهمية تدريس النحو والصرف

إذا ما تجاوزنا الإشارة السابقة إلى التقاطع بين الدرس البلاغي والدرس النحوي، فإننا نلفي حضورا باهتا للأخير في السلك التأهيلي مقارنة مع الدرس البلاغي؛ وقبل محاولة تفسير سر هذا التفاوت نلقي نظرة سريعة على حضور الدرس النحوي الصرفي في السلك التأهيلي انطلاقا من كتيب التوجيهات التربوية، حيث نلفي تلك الدروس موزعة على الشكل التالي:

| المستوى | الدروس |
|---|---|
| الجذوع الأدبية[1] | لا شيء. |
| الجذوع العلمية | -أسماء الآلة والزمان والمكان - الاسم الموصول واسم الإشارة – الجموع. |
| الأولى باكالوريا آداب | لا شيء. |
| الأولى باكالوريا علوم | -الحال - التمييز – العدد - الممنوع من الصرف – المصادر – النسبة. |
| الثانية آداب وعلوم إنسانية | لا شيء. |

1- لم نخض في هذا الصدد دروس جذع التعليم الأصيل التي تعرف حضورا قويا للدرس النحوي.

| الثانية علوم | - الاشتقاق – الاقتراض – النحت – جملة الصلة – الجملة الشرطية - الجملة التفسيرية. |
|---|---|

يتضح من هذا الجدول الغياب المطلق للدرس النحوي والصرفي في المسالك الأدبية مقابل حضوره اللافت في المسالك العلمية...ولعل مرد ذلك إلى تصور خاطئ يربط النحو بالجانب العلمي رغم حاجة الأديب الماسة إليه، كما يلاحظ غياب الدرس اللساني المعاصر رغم حضوره المحتشم في السنة الثانية آداب وعلوم إنسانية من خلال درس أفعال الكلام – الذي ألغته مذكرة وزارية – والنموذج العاملي والخطاطة السردية اللذين يرتبطان بشكل خاص بالجانب السردي. مما يشكل تراجعا عن المنهاج السابق الذي انفتح (على الدرس اللساني بمختلف ظواهره "الصوتية والفونولوجية والمعجمية والتركيبية والأسلوبية والتداولية..") [1].

والحقيقة أن دروس النحو والصرف، في الشعب العلمية من الجذوع والسنة الأولى باكالوريا، ليست سوى ترسيخ مكتسبات سابقة تلقاها المتعلم في السلكين: الابتدائي والإعدادي.

ورغم ذلك فإننا نلحظ بحكم خبرتنا العملية غياب الجانب الوظيفي في الدرس النحوي والصرفي؛ إذ ما معنى أن يدرس التلميذ –

[1]- اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، علي آيت أوشان، ص: 9.





مثلا – العدد في الأسلاك التعليمية الثلاثة، ثم لا يستطيع نطق العدد في سياق تواصلي بشكل سليم، مما يحتم النظر في تقاطع الدرس اللغوي مع باقي المواد الأخرى، لاسيما مادة الرياضيات، وهذا ما يحيلنا على الاتجاه الأول في إطار مقاربة د. محمد الدريج للمنهاج المندمج، إذ يشرح ذلك الاتجاه قائلا: "اندماج على مستوى المنهاج بمختلف مقرراته، وهو اندماج أفقي (مستعرض) بين المواد الدراسية."[1]

ورغم أن التوجيهات التربوية للسنة الثانية من سلك الباكالوريا في الشعب العلمية قد ألحت على تلك الوظيفية، من خلال الإشارة إلى عدم استقلالية الدرس اللغوي عن درس النصوص، إذ نبهت إلى أنه "ينبغي أن تدمج الظواهر المقررة ضمن أنشطة قراءة النصوص تحت عنوان فرعي (أنشطة لغوية)، وألا يستقل الدرس بحصة خاصة"[2]، إلا أننا نلفي غبشا يلف دروس هذا الصنف بشكل خاص؛ حيث نلفي – في إطار الحديث عن مكون الدرس اللغوي - دروس الاشتقاق والاقتراض والنحت وجملة الصلة والجملة الشرطية ضمن الدورة الأولى، ودرسي الجملة التفسيرية وجملة القسم ضمن الدورة الثانية، وفي الصفحة نفسها ضمن التوزيع الدوري لمفردات البرنامج يضاف درس الجملة

[1]- تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية: المنهاج المندمج نموذجا، محمد الدريج، دفاتر التربية والتكوين ع7/6 ماي 2012 ص: 58.

[2]- التوجيهات التربوية، ص: 52.

التفسيرية، ولا نجد أثرا لدرس جملة القسم ضمن ذلك التوزيع[1]؛ فإن ما تصفحنا الكتاب المدرسي "الرائد في اللغة العربية" ألفينا إضافة دروس الترادف والتضاد والتعريب ضمن الدورة الأولى، والجملة الاعتراضية ضمن الدورة الثانية، مع إقصاء درس جملة القسم[2]. وسبب هذا التخبط الاختلاف بين البرامج والتوجيهات التربوية للسنة الثانية من سلك الباكالوريا نونبر 2006، وكتيب التوجيهات التربوية نونبر 2007، حيث اعتمد مؤلفو الكتاب المدرسي الطبعة الأولى.[3]

## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للدرس النحوي والصرفي

سنعمل في الشق التطبيقي على التمثيل لكل من الدرس النحوي والدرس الصرفي بجذاذتين مختلفتين، تخص الجذاذة الأولى الدرس الصرفي من خلال التطبيق على درس الجموع الخاص بالجذع المشترك لمسلك العلوم والتكنولوجيا، اعتمادا على كتاب مرشدي في اللغة العربية؛ بينما تشمل الجذاذة الثانية الدرس النحوي عبر التطبيق على

[1]- التوجيهات التربوية، ص: 54 و55.

[2]- الكتاب المدرسي: الرائد في اللغة العربية، ص: 159-160.

[3]- هذا التخبط نجده أيضا في توزيع دروس السنة الأولى من سلك الباكالوريا للمسالك العلمية: يقارن بين ص: 39 وص: 40 من كتيب التوجيهات التربوية.





درس الجملة التفسيرية الخاص بالسنة الثانية لمسلك العلوم والتكنولوجيا، اعتمادا على كتاب الرائد في اللغة العربية.

### أ – الدرس الصرفي:

المستوى الدراسي: الجذع المشترك.

المسلك: العلوم والتكنولوجيا.

المكون: علوم اللغة – الدرس الصرفي.

الموضوع: الجموع

الكفاية المستهدفة:

تواصلية: توظيف المعارف والضوابط اللغوية في سياقات تواصلية مختلفة.

ثقافية: التمكن من رصيد لغوي يسعف المتعلم في فهم النصوص وتحليلها.

منهجية: استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعيتي التلقي والإنتاج.

استراتيجية: تعزيز قيم الثقة بالنفس والميول الإيجابية.

المرجع: الكتاب المدرسي ( مرشدي في اللغة العربية، ص: 113)

الأهداف: - تعرف التلميذ أنواع الجموع ومفرداتها.

- تطبيق التلميذ معارفه المكتسبة على أمثلة أخرى تتضمن جموعا.

| مراحل الدرس | الأنشطة التعلمية التعليمية | المحتويات | الدعم والتقويم |
|---|---|---|---|
| التمهيد | ما مفردات الكلمات التالية: وسائل، تلاميذ، أقسام؟<br>ما هو العدد الذي تدل عليه هذه الكلمات؟ | وسيلة، تلميذ، قسم.<br>تدل على أكثر من اثنين. | قدرة التلميذ على التمييز بين البنى الصرفية للكلمات. |
| القراءة | يقرأ التلميذ نص الانطلاق ويجيب | النص ص: 113.<br>الأسس التي يعتمدها المؤرخون في تقسيم تاريخ | سلامة القراءة وفصاحتها مع |

<table>
<tr>
<td></td>
<td>عن بعض الأسئلة المتعلقة به.<br>- ما هي الأسس التي يعتمدها المؤرخون في تقسيم تاريخ الإنسانية؟<br>- أبرز أهم العصور التي حددها المؤرخون.</td>
<td>الإنسانية هي الأحداث المهمة التي وقعت فأدت إلى تغيرات طرأت على المجتمع الإنساني،. وقد تكون سياسية أو علمية.<br><br>هناك عصران: عصر الثورة الصناعية، وعصر ثورة المعلومات.</td>
<td>مراعاة علامات الترقيم.<br><br>- دقة الأجوبة ووضوحها.</td>
</tr>
<tr>
<td>الوصف والتحليل</td>
<td>يجرد التلميذ الأمثلة، انطلاقا من نص الانطلاق، وينظمها في جدول معد مسبقا.<br><br>- يلاحظ التلميذ الجدول، ويقارن بين الجموع وبين</td>
<td>
<table>
<tr><th>الجمع</th><th>مفرده</th><th>نوعه</th></tr>
<tr><td>المؤرخون</td><td>المؤرخ</td><td>ج مذكر سالم</td></tr>
<tr><td>العشرين</td><td>----</td><td>ملحق بجمع المذكر السالم</td></tr>
<tr><td>سمات</td><td>سمة</td><td>ج مؤنث سالم</td></tr>
<tr><td>تغيرات</td><td>تغير</td><td>ج مؤنث سالم</td></tr>
<tr><td>الكمبيوترات</td><td>الكمبيوتر</td><td>ج مؤنث سالم</td></tr>
<tr><td>حقب</td><td>حقبة</td><td>ج تكسير</td></tr>
<tr><td>عصور</td><td>عصر</td><td>ج تكسير</td></tr>
<tr><td>أحداث</td><td>حدث</td><td>ج تكسير</td></tr>
<tr><td>المناطق</td><td>المنطقة</td><td>ج تكسير</td></tr>
<tr><td>العلماء</td><td>العالم</td><td>ج تكسير</td></tr>
</table>
<br>الجمع السالم ما سلم مفرده من التكسير، أي التغيير، وهو صنفان:<br>أ – جمع المذكر السالم، وهو الجمع الذي ينتهي
</td>
<td>تشمل الأمثلة الجمع السالم بنوعيه وجمع التكسير بأنواعه، ويترك اسم الجمع – الذي لم يرد في نص الانطلاق – إلى ما بعد الانتهاء من وصف وتحليل الجموع المستخرجة من النص.<br>تدعم الأمثلة المستخرجة من</td>
</tr>
</table>

| | | | |
|---|---|---|---|
| | إعرابها وصيغها. | بواو ونون، أو ياء ونون، وتمثل الواو علامة رفعه، والياء علامة نصبه أو جره، ويكون للمذكر العاقل الخالي من تاء التأنيث ومن التركيب، أو للصفة الخالية من التاء القابلة لها في التأنيث، أو الدالة على التفضيل وليست من باب أفعل الذي مؤنثه فعلاء . ويلحق بهذا الجمع ما جاء على صورته ولم يستوف شروطه، مثل ألفاظ العقود.<br>ب – جمع المؤنث السالم وهو الجمع الذي ينتهي بألف وتاء مبسوطة، ويرفع بالضمة، وينصب بالكسرة النائبة عن الفتحة، ويجر بالكسرة، ويكون لأعلام الإناث، ولما ختم بعلامة التأنيث، وللمصدر المجاوز لثلاثة أحرف، وللمذكر غير العاقل مصغرا أو وصفا، ولما صدر بابن أو ذي من أسماء ما لا يعقل.<br>جمع التكسير هو ما كسر مفرده أي غير، ويعرب بالحركات حسب السياق، وهو نوعان :<br>جمع القلة: وأوزانه: أَفْعالٌ- أَفْعُلٌ – فِعْلَة - أَفْعِلَةٌ<br>جمع الكثرة: وأوزانه كثيرة: منها فِعَل - فُعُول – فُعَلاء ... ومنه ما جاء على صيغة منتهى الجموع وهو كل جمع بعد ألف تكسيره حرفان أو ثلاثة أحرف وسطها ساكن. (مناطق = مفاعل)<br>قوم ، نساء.<br>هذان الجمعان ليس لهما مفرد من لفظهما ولهما مفرد من معناهما، وهذا يسمى اسم الجمع. | النص بأمثلة إضافية تشمل أنواع الجموع وصيغه.<br><br>دقة الملاحظة وشموليتها لأنواع الجموع، فضلا عن سلامة الأسلوب.<br><br>يقدم التلميذ أمثلة إضافية لاسم الجمع. |
| | - يصف التلميذ ويحلل بعض الأمثلة الإضافية لجموع جديدة. | | |
| التطبيق | يجيب التلميذ كتابيا عن التمرين الأول وشفهيا عن باقي التمارين | الكتاب المدرسي ص 116:<br>لم تجمع الكلمات جمع مذكر سالم لأن:<br>كتاب: غير عاقل<br>أعرج: صفة من باب أفعل الذي مؤنثه فعلاء. | قدرة التلميذ على رصد العلامات السالبة التي |

التطبيقية في الكتاب المدرسي.

عبد الله: علم مركب.

هند: علم مؤنث.

وردة – حمراء : اسم مختوم بعلامة التأنيث.

**التمرين الثاني:**

علم مؤنث: فاطمات (أو ما شابه)

مصدر مجاوز لثلاثة أحرف : امتحانات.

اسم مصغر لمذكر غير عاقل: كتيّبات (أو ما شابه)

وصف لمذكر غير عاقل – أو مختوم بعلامة التأنيث: مقبولات

صدر بابن من أسماء ما لا يعقل: بنات آوى.

**التمرين الثالث:**

| جمع قلة | جمع كثرة | صيغة منتهى الجموع | اسم جمع |
|---|---|---|---|
| أدوية | قمصان، أغنياء، رعاة، جرحى | مقاعد، أنامل، فرامل | قبيلة جيش رهط |

**التمرين الرابع:**

حسب أجوبة التلاميذ.

تمنع بعض الكلمات من أن تجمع جمع مذكر سالم.

قدرة التلميذ على معرفة جموع بعض الأسماء، أو معرفة علة جمعها.

قدرة التلميذ على تصنيف الجموع ورصد الفروق بينها.

قدرة التلميذ على توظيف ملحق جمع المذكر السالم في جمل مفيدة.

## ب – الدرس النحوي:

المستوى الدراسي: السنة الثانية من سلك الباكالوريا.

المسلك: العلوم والتكنولوجيا.

المكون: علوم اللغة/ الدرس النحوي

الموضوع: الجملة التفسيرية

الكفايات المستهدفة:

تواصلية: توظيف المعارف والضوابط اللغوية في سياقات تواصلية مختلفة.

ثقافية: التمكن من رصيد لغوي يسعف المتعلم في فهم النصوص وتحليلها.

منهجية: استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعيتي التلقي والإنتاج.

استراتيجية: تعزيز قيم الثقة بالنفس والميول الإيجابية.

المرجع: الكتاب المدرسي ( الرائد في اللغة العربية ص 127).

الأهداف: - تعرف التلميذ الجملة التفسيرية وأنواعها.

- تطبق التلميذ معارفه المكتسبة على أمثلة أخرى تتضمن جملا تفسيرية.

| مراحل الدرس | الأنشطة التعلمية التعليمية | المحتويات | الدعم والتقويم |
|---|---|---|---|
| التمهيد | يحدد التلميذ بعض أنواع الجمل. ويبين الفرق بينها | الجملة الحالية. الجملة الاستفهامية. الجملة الشرطية. الجملة التفسيرية. | يبرز وظائف هذه الجمل في التواصل اللغوي |
| القراءة | يقرأ التلميذ أمثلة الانطلاق المجرودة على السبورة. | -هناك الجانب الجمالي في الخطاب، أي ما هو مرتبط به ضمنيا دون أن يقال بشكل واضح وصريح.<br>- إنه بعد مكون لخطاب الصورة. يوفر إمكانية الوقوف عند إبداعيتها وجمالها ودرجة استثمار حرية الإنسان في التفاعل مع العناصر والرموز المشكلة للصورة. | سلامة القراءة وحسن تمثل الأسلوب |
| الوصف والتحليل | يصف التلميذ المثالين المجرودين | نلاحظ أن المثال الأول يتضمن جملتين الأولى تفسر الثانية وتشرحها. لأن المتكلم يرى أن المخاطب يحتاج إلى تفسير الجانب الجمالي في الخطاب. الذي قد يبقى مبهما. | القدرة على الوصف |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | ويحللهما انطلاقا من أسئلة موجهة: كم جملة في المثال الأول؟ وما الوظيفة التي أداها حرف "أي"؟ ما العلاقة بين الجملتين في المثال الثاني؟ يستخلص التلميذ مفهوم الجملة التفسيرية ومحلها من الإعراب انطلاقا من تحليله السابق. | أو قد يفسره المتلقي بشكل خاطئ، ومن هنا عمد صاحب الرسالة إلى الشرح والتفسير بجملة ثانية ترتبط بالأولى - لكن يمكن الاستغناء عنها - موظفا حرف التفسير "أي".<br>وفي المثال الثاني فسرت الجملة الثانية الجملة الأولى من خلال تفصيل ما ورد فيها مجملا، مع الاستغناء عن حرف التفسير "أي".<br><br>الجملة التفسيرية هي جملة فضلة لا محل لها من الإعراب، تشرح الجملة التي قبلها، وقد تأتي بعد أداة تفسيرية (أي، حيث، إذ...) أو مباشرة بعد الجملة المفسَّرة. | والدقة في التحليل، مع إعادة التلاميذ المتعثرين لبعض العبارات التحليلية.<br><br>دقة القاعدة وشموليتها، مع سلامة الصياغة. |
| التطبيق | يبين التلميذ الجمل التفسيرية ونوعها في بعض الأمثلة. | عد إلى نص "الخطاب السينمائي" واستخرج الجمل التفسيرية من قول الكاتب: "ومعلوم أن نظريات الخطاب" إلى قوله: ".. أم علاقاتها"، مبينا نوعها.<br>1 – سواء أكان نصيا أو مرئيا: تفصل ما أجمل في الجملة السابقة (نظريات الخطاب).<br>2 – الجانب الدلالي..وهناك الجانب الجمالي : تفصل ما أجمل (يوجد جانبان متعارضان ومتكاملان).<br>3 – أي ما يقال وما يمكن ترجمته: تفسر الجملة التي تسبقها والتي تتحدث عن الجانب الدلالي، وقد وظف الكاتب أداة التفسير أي.<br>4 – سواء أمن حيث موقعها أم علاقاتها: تفصل ما أجمل في لفظ الأشياء الذي ورد في الجملة السابقة ( ما تظهره الصورة من أشياء). | تحديد الجملة التفسيرية ونوعها مؤشر على فهم الدرس، مع إبراز وظيفة هذه الجمل في النص. |

# المبحث الثالث: ديداكتيك الدرس الإيقاعي

## المطلب الأول: عن الدرس الإيقاعي

لاشك في أن علاقة الإنسان بالموسيقى علاقة حميمة منذ الأزل، ولعل موسيقى اللغة أهم الأنماط الموسيقية التي تفاعل معها الإنسان، وذلك جلي في القيمة الأسمى التي يحظى بها الشعر في مختلف الثقافات، وفي الثقافة العربية على وجه خاص؛ فقديما اعتبر الشعر ديوان العرب، ولم يتخل الشعر عن عرشه رغم التغيرات المتسارعة، والأجناس الأدبية المتصارعة، حيث ظل يتبوأ المراتب المتقدمة إبداعا ونقدا.

وقد شكل اكتشاف علم العروض أحد أبرز المنعطفات في تاريخ تلقي الشعر العربي، حيث وضع أسسه العالم اللغوي الفذ الخليل بن أحمد الفراهيدي؛ والعروض ميزان الشعر، بها يعرف صحيحه من مكسوره، وهي مؤنثة، وأصل العروض في اللغة الناحية، فتحتمل تسمية هذا العلم بعلم العروض لأنه ناحية من علوم الشعر، وقيل: يحتمل أن يكون سمي عروضا، لأن الشعر معروض عليه، فما وافقه كان صحيحا، وما خالفه كان فاسدا.[1]

ومنذ ذلك الوقت لم يشهد هذا العلم تجديدا نوعيا يواكب متغيرات العصر، بل شهد تفريعا وتنميطا أفقده رواءه، وزاد من

---

1- الكافي في العروض والقوافي، الخطيب التبريزي، ص: 17.

تعقيده، لاسيما لدى التلاميذ والطلبة، إذ غاب جانب النقل الديداكتيكي، وتحولت الدروس إلى حصص جافة غير نابضة بالحياة.

بيد أن نفي التجديد عن علم العروض بشكل مطلق قد يجافي الصواب إذا نظرنا إلى عشرات الدراسات الحديثة التي عملت على الغوص في بحور الخليل بطريقة مختلفة عن المألوف، ومن ثمة يمكن القول إن محاولات التجديد قد عرفت أوجها خلال القرن الماضي، لكن كثيرا منها كان جعجعة كما يشير إلى ذلك الناقد الشاعر أحمد المجاطي، حين يقول متحدثا عن أحد أبرز المحاولات التجديدية متمثلة في مسألة النبر:

(لقد بدا أن بين مشاريع البحث في هذا الموضوع قاسما مشتركا، يبدأ بالحماس والتفاؤل وعقد الآمال الكبيرة على المشروع الذي يوصف في هذه المرحلة بالمشروع العلمي. ثم يبدأ التراجع، ليصل في مرحلة لاحقة إلى التشكيك في قيمة النتائج المتوصل إليها، ثم ينتهي بإعلان الفشل إعلانا صريحا).[1]

ولعل من أبرز المؤشرات على التحول في النظرة إلى علم العروض هو شيوع مصطلح الإيقاع الذي يدرس الوحدات الصوتية وبنيتها ويشمل التوزيع الحرسكوني في النظم الشعري، ومن ثمة فهو أشمل من علم العروض؛ هذا فضلا عن بعض الدراسات الجادة التي حاولت أن

1- أزمة الحداثة في الشعر العربي الحديث، أحمد المجاطي، ص: 31.





تتحرر من نظرة الخليل الصارمة، مما يناسب النقل الديداكتيكي. وييسر تلقي هذا العلم، والإقبال عليه: ومن تلك الدراسات أذكر كتاب "الميزان، علم العروض كما لم يعرض من قبل" لمحجوب موسى، الذي ألغى كثيرا من الزحافات والعلل التي قد تعيق عملية التعلم، حيث يوضح أنه ألغى ثلثي الزحافات ونصف العلل دون نقص[1]. فقد ألغى مثلا زحاف العصب من الوافر وزحاف الإضمار من الكامل بالحديث عن التفعيلتين المساعدتين: مفاعيلن في الأول، ومستفعلن في الثاني، من خلال ما يسميه الباحث بالتوأمية بين كل تفعيلتين من تلك التفاعيل[2]. ويحمل الباحث تلك التفعيلات المساعدة الزحافات التي يسميها مؤثرات.[3] وفضلا عن ذلك يجتهد الباحث في وضع مصطلحات وظيفية تسهل عملية إدراك وحفظ التغيرات، إذ يرمز لتغيرات الحذف بالحاء، ولتغيرات الزيادة بالزاي، كما يرمز للمقاطع الشعرية بحروف الفاء للسبب الخفيف، والواو للوتد المجموع، بينما يرمز لمواقع الحروف التي تمسها التغييرات بالثاء والراء والميم والباء للثاني والرابع والخامس والسابع على التوالي: ويرمز بالنون للساكن وبالكاف للمتحرك، وكل

1- الميزان: علم العروض كما لم يعرض من قبل، محجوب موسى، ص: 313.

2- المرجع السابق، ص: 318.

3- المرجع السابق، ص: 320.

المصطلحات ثلاثية على وزن فَعْل[1]، وعلى سبيل المثال فإنه يستبدل مصطلح "حثن" بالمصطلح الشائع "خبن"، حيث الحاء يدل على الحذف، والثاء يدل على الثاني والنون على الساكن، ويستبدل "زفو" بالترفيل؛ حيث يدل الزاي على الزيادة، والفاء على السبب الخفيف، والواو على الوتد المجموع[2]؛ والحق أن هذه الطريقة أقرب إلى الاستيعاب والتذكر؛ وهي أجدى من شحن ذاكرة المتعلم بمصطلحات سرعان ما يلفها النسيان.

وفي السياق ذاته ندرج مؤلف عبد العزيز محمد غانم المعنون بـ"العروض الرقمي، طريقة مستحدثة لدراسة أوزان بحور الشعر العربي"[3]، وما يهمنا بالأساس هو القسم الثاني من الكتاب في إطار حديث المؤلف عن العروض الرقمي الذي يعرفه بقوله: (هو أسلوب جديد ومنهج مستحدث لدراسة التفعيلات وأوزان البحور باستخدام الأرقام)[4]، ويلخص تلك الأرقام في الجدول التالي:[5]

1- الميزان: علم العروض كما لم يعرض من قبل، ص: 326، وما بعدها.
2- المرجع السابق، ص: 328-329.
3- عثرنا على هذا الكتاب بصيغة pdf ، وقد أرخ لمقدمته بسنة 1993.
4- العروض الرقمي، طريقة مستحدثة لدراسة أوزان بحور الشعر العربي، (نسخة إلكترونية)، عبد العزيز محمد غانم، ص: 53.
5- المرجع السابق، ص: 54، [مع التنبيه إلى أن الباحث يضع الخط فوق الرقم وأنا أضعه أسفله لاعتبارات تقنية.]





| الرقم | مدلوله | أمثلة |
| --- | --- | --- |
| 1 | حرف واحد ساكن | النون في فاعلان ومستفعلان |
| 1̲ | حرف واحد متحرك | اللام في لكم ولما |
| 2 | حرف متحرك وآخر ساكن | هل، لم، من، ما، لا |
| 2̲ | حرفان متحركان | هوَ، هيَ |
| 3 | حرفان متحركان وثالث ساكن | متى، إذن، نعم، قلم |
| 3̲ | متحرك فساكن فمتحرك | بئسَ، حيثُ |
| 4 | ثلاثة متحركة والرابع ساكن | لهما، قلمي، يدها |
| 5 | أربعة متحركة والخامس ساكن | قلمهم، وطنها، ضربها |

ويميز الباحث بين التفعيلات الأصلية التي تتركب من وتد مجموع وسببين خفيفين: والتفعيلات الفرعية التي يمكن اشتقاقها بإجراء بعض التعديلات أو التغييرات على إحدى التفعيلات الأصلية.[1] ومن هنا تحددت التفعيلات الأصلية في ثلاث تفعيلات تختصر بالصيغ الرقمية التالية:

(223)، (232)، (322). وقد سماها الباحث بتفعيلات الصدر والقلب والعجز على التوالي انسجاما مع موقع الوتد في التفعيلة[2]. وانسجاما مع هذا الطرح يتحدث الكاتب عن المنظومات الرقمية: منظومة الصدر ومنظومة القلب ومنظومة العجز، إذ تتألف كل منظومة من تكرار

1- العروض الرقمي، ص: 56.
2- المرجع السابق، ص: 57، 58.

التفعيلة التي تناسبها ثلاث مرات[1]، ويخصص الفصل الثالث ليبرز كيفية استنباط كافة بحور الشعر العربي من المنظومات الرقمية[2]، بينما يتحدث في الفصل الرابع عن "الزحافات والعلل في الطريقة الرقمية." [3]

ونكتفي بهذين النموذجين للتنبيه إلى أهمية الاستفادة من هذه الدراسات واستغلالها في تطوير علم العروض بشكل عام وتدريسه بشكل خاص: لاسيما وأن طريقة عرض الدرس العروضي تدعو إلى الشفقة على الباث والمتلقي كليهما، كما يتضح من خلال محتويات الكتب المدرسية.

## المطلب الثاني : أهمية الدرس الإيقاعي

إن حضور الدرس الإيقاعي في الثانوي التأهيلي مسألة ضرورية لأنه يرتبط بحضور النص الشعري في مكون النصوص: ويلخص الجدول التالي توزيع هذا الدرس عبر مختلف المستويات والمسالك في المرحلة الثانوية التأهيلية:

[1]- العروض الرقمي، ص: 58.

[2]- المرجع السابق، ص: 60، وما بعدها.

[3]- المرجع السابق، ص: 82.





| | المستوى | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الجذوع المشتركة | | السنة الأولى باكالوريا | | السنة الثانية باكالوريا | |
| | الآداب والعلوم الإنسانية | العلوم | الآداب والعلوم الإنسانية | العلوم | الآداب والعلوم الإنسانية | العلوم |
| الدروس | - الكتابة العروضية<br>- الزحافات والعلل.<br>- بحر الطويل<br>- بحر البسيط | - الكتابة العروضية<br>- بحر المتقارب | - بحر الوافر<br>- بحر الكامل<br>- بحر المتقارب<br>- بحر الخفيف<br>- بحر الرمل<br>- بحر الرجز<br>- القافية<br>- الموشح | | - التوازي والتكرار(1)<br>- التوازي والتكرار(2)<br>- السطر الشعري<br>- المقطع الشعري<br>- الوقفة العروضية والدلالية | - الإيقاع الشعري |

يتضح من هذا الجدول ندرة الدرس الإيقاعي في المسالك العلمية، وهي ندرة يمكن إرجاعها إلى ندرة النصوص الشعرية في هذه المسالك، وهذا رغم كون الدرس الإيقاعي بشكل عام، والعروضي بشكل خاص، أقرب إلى تلك المسالك، نظرا لطبيعته التجريدية التي تقترب في أحيان كثيرة من مادة الرياضيات، ولعل مراجعة المناهج والبرامج كفيلة بإعادة الاعتبار لهذا الدرس في المسالك العلمية، مما قد يمهد للابتكار والتجديد للدرس العروضي الذي أصبحت قواعده خرقا بالية،

لا تناسب الطفرة العلمية واللسانية الحديثة. وذلك الجمود يظهر جليا في الدروس العروضية للمسالك الأدبية.

وإذا كانت التوجيهات التربوية قد اكتفت بسرد العناوين، فإن الكتب المدرسية قد تكلفت بتحديد المتن المدروس وتفاصيله.

وقبل مناقشة هذه التفاصيل وذلك المتن، نقف وقفة قصيرة عند توزيع وحدات هذا الدرس في جذع الآداب والعلوم الإنسانية، لنشير إلى أنه من الأجدى تقديمها لتناسب مجزوءة الشعر العمودي، حتى تحقق وظيفتها بشكل جيد.

ولعل الخلاصة المستقاة من تجربة الممارسة تفيد أن وجود دروس غير مقررة يشوش أكثر مما يفيد، لاسيما إذا أخذنا بعين الاعتبار نفور المتعلم بشكل عام من هواية القراءة، وهذا ما نلفيه في جذع الآداب والعلوم الإنسانية، الذي تحوي كتبه المدرسية دروس جذع التعليم الأصيل أيضا، خاصة وأن دروس العروض مرتبطة ببعضها، ويتوقف فهم كثير من الدروس اللاحقة على فهم الدروس السابقة، غير أن الواقع يشهد بأن مؤلفي الكتاب المدرسي لم ينتبهوا في كثير من الأحيان إلى أن بعض الدروس خاصة بجذع دون آخر، كما يستفاد من خطابهم الموجه إلى المتعلم: ففي درس "البحر الطويل" على سبيل المثال لا الحصر، نجد العبارة التالية في الملاحظة والتحليل: "لاحظ أن البيت يتكون من أسباب وأوتاد وفواصل، هي التي تشكل تفاعيل البيت





ومجموع تلك التفاعيل تكون وزن البحر الشعري"[1]، والواقع أن تلميذ الآداب والعلوم الإنسانية لم يتلق درس "التفاعيل" الذي يخص تلميذ التعليم الأصيل، وهو الدرس الذي يشرح تلك المصطلحات التي ينبني عليها تعريف بحر الطويل.

وفي كتاب "النجاح في اللغة العربية" الذي أضاف درس "أقسام البيت" غير المقرر في التوجيهات التربوية[2]، نجد في درس الزحافات والعلل عند الملاحظة والاستقراء العبارة الآتية: "بعد أن عرفت التفاعيل العروضية أو الوحدات الإيقاعية التي تضبط بها موسيقى الشعر العربي وإيقاعه..."[3]، والواقع يشهد هنا أيضا أن تلميذ جذع الآداب والعلوم الإنسانية "غير معني" بضمير المخاطب، مادام لم يتلق درس "التفاعيل" الذي تشير إليه العبارة الآنفة.

إضافة إلى ما سبق، فإن الإغراق في بعض التفاصيل لا ينسجم ومرونة النقل الديداكتيكي الذي يمكن التلميذ من اكتساب المهارة اللغوية المقررة، على غرار ما نجده في درس الزحافات والعلل الذي يكثر من مصطلحات إثمها أكبر من نفعه.[4]

---

1- في رحاب اللغة العربية، ص: 264.

2- النجاح في اللغة العربية، ص: 304.

3- المرجع السابق، ص: 270.

4- في رحاب اللغة العربية، ص: 260، 261. النجاح في اللغة العربية، من ص: 270 إلى ص: 276.

غير أن الطامة الكبرى نجدها في كتاب واحة اللغة العربية للسنة الختامية من شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، ضمن درس السطر الشعري، إذ نلفي خطأ معرفيا فادحا لدى مؤلفي الكتاب المدرسي، حين لم يميزوا بين بحر الخبب وبحر الكامل، حيث يقسمون مقطوعة السياب وفق نمط إيقاعي غريب؛ فإذا أخذنا السطر الأول المدرج على سبيل المثال:

1 – عشتار على ساق الشجرة.

نلفيهم يزعمون أن تقطيع السطر يتم وفق النمط الآتي:

1 – متْفاعِلُ مُتْفاعلْ مُتَفا.

ويجبرون المتعلم على أن يلاحظ معهم هذا التخبط، حين يقولون: (تلاحظ أن السياب قد نظم قصيدته على تفعيلة بحر الكامل "متفاعلن".)[1]

والحقيقة أن بحر الكامل لا يعرف حشوه عند الشعراء -قدمائهم ومحدثيهم- القطع، ولا حذف نون تفعيلته، كما ذهب إلى ذلك مؤلفو الكتاب المدرسي؛ وإنما الأصح أن أسطر السياب تنتمي إلى بحر الخبب، ومن ثمة يغدو تقسيم السطر الأول وفق النمط الآتي:

1 – فعْلن فعْلن فعْلن فعِلنْ.

[1] - ينظر درس السطر الشعري ضمن كتاب واحة اللغة العربية، ص 81 وما بعدها.





## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للدرس الإيقاعي

وقع اختيارنا على درس بحر الوافر للسنة الأولى من سلك الباكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، وقد انطلقنا من كتاب الممتاز في اللغة العربية في تقديم النموذج التطبيقي.

المستوى الدراسي: السنة الأولى من سلك الباكالوريا.

المسلك: الآداب والعلوم الإنسانية.

المكون: علوم اللغة

الموضوع: بحر الوافر.

الكفايات المستهدفة:

تواصلية: توظيف المعارف والضوابط اللغوية/الإيقاعية في سياقات تواصلية مختلفة.

ثقافية: التمكن من رصيد لغوي/إيقاعي يسعف المتعلم في فهم النصوص وتحليلها.

منهجية: استثمار المعارف اللغوية /الإيقاعية في وضعيتي التلقي والإنتاج.

استراتيجية: تعزيز قيم الثقة بالنفس والميول الإيجابية.

المرجع: الكتاب المدرسي ( الممتاز في اللغة العربية ص 13)

الاهداف: - تعرف التلميذ بحر الوافر وتفعيلاته ومختلف صوره.

- تطبيق التلميذ معارف المكتسبة على أبيات أخرى من البحر نفسه.

| مراحل الدرس | الأنشطة التعليمية التعلمية | المحتويات | الدعم والتقويم |
|---|---|---|---|
| التمهيد | - اذكروا بعض التفعيلات السباعية<br>- ما البحور التي تتضمن تلك التفعيلات؟<br>- اذكروا بعض | -متفاعلن – مفاعلتن – مفاعيلن – فاعلاتن...<br>كمل الجمال من البحور الكامل .<br>متفاعلن متفاعلن متفاعلو (=متفاعلن)<br>بحور الشعر وافرها جميل<br>مفاعلتن مفاعلتن فعولو (=فعولن)<br>العصب: تسكين الخامس المتحرك<br>القطف: العصب + الحذف .. | إبراز العلاقة بين تفعيلتي مفاعلتن(وتد مج + ف صغرى) ومتفاعلن |

| | الزحافات والعلل. | | (ف ص+وتد مج)، مع إبراز علاقة ذلك بالزحافات والعلل.. |
|---|---|---|---|
| القراءة | قراءة الأستاذ الأبيات الشعرية الثلاثة قراءة نموذجية، وكذا بعض التلاميذ مع الحرص على الجانب الإيقاعي الذي يميز بحر الوافر.<br>في القراءة الأخيرة يبين التلاميذ معاني الأبيات. | 1- قال عنترة بن شداد:<br>ولولا حبُّ عَبلةَ في فُؤادِي مُقيمٌ ما رعيتُ لهُم جَمالا<br>2 – قال أبو نواس:<br>تَحَدَّرَ مَاءُ مُقلَــتهِ فَخرَّقَ وردَ وجْـنَـتِـهِ<br>3 – قال آخر:<br>صَحَا والفجرُ يرمُـقنَا بطَــرفِ نائمٍ صاحِ<br>1- يبين عنترة أن تعلقه بعبلة سبب رعي جمال قومها.<br>2- يصف أبو نواس دمعة غلام تقطرت من عينه فمزقت خده الطري.<br>3- يبين الشاعر صحوة أحدهم والفجر على أبواب البزوغ. | -القراءة الشعرية وحسن التمثل.<br>-الحرص على التمييز في القراءة بين عصب الضرب وصحته في مجزوء الوافر.<br>-يقترب التلميذ من هذه المعاني، ويميز بين الحقيقة والمجاز. |

**الوصف والتحليل**

يقطع أحد التلاميذ البيت الأول على السبورة ويقوم باقي التلاميذ بتقطيعه على دفاتر التحضير.

| ولولا حبْ | بُ عبْلة في | فؤادي | مقيم ما | رعيت لهم | جمالا |
|---|---|---|---|---|---|
| 0/0// 0/ | 0///0// | 0/0// | 0/0/0// | //0// 0/ | 0/0// |
| مُفاعَلْتُنْ | مُفاعلَتُنْ | مفاعَلْ= فعولن | مُفاعَلْتُنْ | مُفاعَ لَتُنْ | مفاعَلْ=فعولن |
| الحشو | | العروض | الحشو | | الضرب |
| الصــدر | | | العجــز | | |

يبين التلميذ تفعيلات بحر الوافر التام والتغييرات التي تطرأ عليه.

الوافر التام سداسي التفاعيل عروضه وضربه دائما مقطوفان.(القطف=العصب+ الحذف). وقد يصيب حشوه زحاف العصب، ووزنه:

مفاعلتن مفاعلتن فعولن        مفاعلتن مفاعلتن فعولن

يعود التلميذ إلى البيت الأول من قصيدة عنترة في درس النصوص ص: 10 ويكتشف التغييرات التي طرأت على المطلع.

- يقطع تلميذان البيتين الثاني والثالث على السبورة ويقوم باقي التلاميذ بتقطيعهما على دفاتر التحضير.

**البيت الثاني**

| تحذَرَ ما | ءُ مُقْلَتِهِي | فَخَرْرَقَ وَرْ | دَوَجْنَتِهِي |
|---|---|---|---|
| 0///0// | 0///0// | 0///0// | 0///0// |
| مُفاعلَتُنْ | مُفاعلَتُنْ | مُفاعلَتُنْ | مُفاعلَتُنْ |
| الحشو | العروض | الحشو | الضرب |
| الصــدر | | العجــز | |

**البيت الثالث**

| صَحا وَلْفَجْ | رُ يَرْمُقُنَا | بِطَرْفِنْ نا | يْمِنْ صَحي |
|---|---|---|---|
| 0/0/0// | 0///0// | 0/0/0// | 0/0/0// |
| مُفاعلْتُنْ | مُفاعلَتُنْ | مُفاعلْتُنْ | مُفاعلْتُنْ |
| الحشو | العروض | الحشو | الضرب |
| الصــدر | | العجــز | |

تقدم أبيات مختلفة من مجزوء الوافر.

يصف التلميذ التغييرات التي

قد يأتي الوافر مجزوءا من خلال حذف تفعيلة من كل

دقة الصياغة

<table dir="rtl">
<tr>
<td></td>
<td>طرأت على تفعيلات البحر مستنبطا القاعدة الجزئية.</td>
<td>شطر فيكون مجموع نفعيلات المجزوء أربع تفعييلات.<br>عروض المجزوء صحيحة إلا في حالة التصريع فقد تأتي معصوبة لتوافق الضرب، وضربه قد يأتي صحيحا وقد يأتي معصوبا.</td>
<td>وسلامتها.</td>
</tr>
<tr>
<td>التطبيق</td>
<td>يجيب بعض التلاميذ عن السؤالين الأول والثالث من التمرين الأول، وعن أسئلة التمرينين الثاني والثالث، على السبورة وفي الوقت نفسه يجيب باقي التلاميذ بدفاتر التحضير، ويتم التصحيح الجماعي عقب كل سؤال.</td>
<td>
التمرين الأول:<br>
السؤال الأول:
<table dir="rtl">
<tr><td>أبنْتَ دُدَهْ</td><td>رِعِنْدي كُـ</td><td>لُ بِنْتِنْ</td><td>فَكَيْفَ وَصَلْ</td><td>تِ أَنْتِ مِنْزْ</td><td>زِحامي</td></tr>
<tr><td>0/0/0//</td><td>0/0/0//</td><td>0/0//</td><td>0///0//</td><td>0///0//</td><td>0/0//</td></tr>
<tr><td>مُفاعَلْتُنْ</td><td>مُفاعلَتنْ</td><td>مفاعَل= فعولن</td><td>مُفاعَلَتُنْ</td><td>مُفاعلَتن</td><td>مفاعَلْ = فعولن</td></tr>
<tr><td colspan="2">الحشو</td><td>العروض</td><td colspan="2">الحشو</td><td>الضرب</td></tr>
<tr><td colspan="3">الصدر</td><td colspan="3">العجز</td></tr>
</table>
البيت من الوافر التام عروضه وضربه مقطوفان، وأصاب حشو صدره زحاف العصب.<br>
السؤال الثالث:
<table dir="rtl">
<tr><td>فَلَوْ سُبِكَتْ</td><td>خلائِقُهُو</td><td>لَقَلْنَ أما</td><td>مَهَذْذَهَبُو</td></tr>
<tr><td>0///0//</td><td>0///0//</td><td>0///0//</td><td>0///0//</td></tr>
<tr><td>مُفاعلَتنْ</td><td>مُفاعلَتنْ</td><td>مُفاعلَتن</td><td>مُفاعلَتنْ</td></tr>
<tr><td>الحشو</td><td>العروض</td><td>الحشو</td><td>الضرب</td></tr>
<tr><td colspan="2">الصدر</td><td colspan="2">العجز</td></tr>
</table>
البيت من مجزوء الوافر عروضه وضربه صحيحان، وقد سلم حشوه من التغييرات.
</td>
<td>يتم ربط الجواب الصحيح بمعنى البيت، ففي البيت الأول يتحدث الشاعر عن الحمى مستغربا كيف استطاعت تخطي الزحام والمبيت في العظام.<br>في البيت الثالث من التمرين الأول يبين الشاعر أن خلائق ممدوحه أغلى قيمة من الذهب.<br>في التمرين</td>
</tr>
</table>

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | **التمرين الثاني:**<br>1- الصدر: يريد . العجز: يأبى<br>2- الصدر: التأنيث. العجز: التذكير.<br>3- الصدر: عجاف. العجز: سمان.<br>**التمرين الثالث:**<br>وردت العروض معصوبة لأن البيت مطلع مصرع (وهو في هذه الحالة يتوافق مع بحر الهزج). | الثاني يتم التركيز على الجانبين الإيقاعي والدلالي في تقويم الأجوبة. التمرين الثالث يقيس مدى قدرة التلميذ على استحضار الاستثناء في القاعدة السالفة. |

# الفصل الثالث:

# ديداكتيك التعبير والإنشاء





لا تخفى أهمية مكون التعبير والإنشاء في اللغة العربية، لا باعتباره غاية المكونات الأخرى فحسب، بل ولكونه يتعدى نطاق مادة اللغة العربية، ليشمل مواد أخرى، كالفلسفة والاجتماعيات وعلوم الحياة والأرض...وقبل ذلك، فإن أهميته تنبع من اعتبار التعبير حاجة فطرية تميز الكائن البشري، كما يتضح من الحمولة الدلالية لكلمة التعبير، إذ جاء في لسان العرب:

(وعبّر عما في نفسه: أعرب وبين. وعبر عنه غيره: عيي فأعرب عنه، والاسم العِبرة، والعِبارة والعَبارة(...)وعبّر عن فلان: تكلم عنه، واللسان يعبر عما في الضمير).[1]

وهذا ما عبر عنه الجاحظ قديما بالبيان، حين نقل قول بعض النقاد في نصه الشهير قائلا:

(المعاني القائمة في صدور الناس المتصورة في أذهانهم، والمتخلجة في نفوسهم، والمتصلة بخواطرهم، والحادثة عن فكَرِهم، مستورة خفية، وبعيدة وحشية، ومحجوبة مكنونة (...) وإنما يحيي تلك المعاني ذكرهم لها، وإخبارهم عنها، واستعمالهم إياها (...) والدلالة الظاهرة على المعنى الخفي هو البيان الذي سمعتَ الله عز وجل يمدحه، ويدعو إليه ويحث عليه).[2]

---

1- لسان العرب، ابن منظور ، مادة عبر.

2- البيان والتبيين، الجاحظ، 75/1.

لكن قدرات الناس تتفاوت في تلك الدلالة الظاهرة على المعنى الخفي، فمنهم العيي ومنهم الفصيح، ومن ثمة فإن التلميذ يتدرب على مهارات تؤهله للتعبير السليم أولا، ثم البليغ ثانيا، وذلك باعتبار التعبير حاجة إنسانية تلازم التلميذ في مختلف مكونات اللغة العربية وحصص المواد الأخرى. ومن هنا تتحدد علاقته بالإنشاء، ففي رأينا أن كل إنشاء يستلزم تعبيرا، لكن ليس كل تعبير يستلزم إنشاء، وهذا ما يفسر البدء بالتعبير ثم العطف عليه بالإنشاء، وإن كان استعمالهما مترادفين هو الشائع، كما يبين ذلك ميلود احبدو قائلا:

(وتقتضي العلاقة بين الإنشاء والتعبير وقفة متأنية، إذ لا يكاد يستقر الأمر على حال في مؤلفات تدريس اللغة العربية ومناهج الوطن العربي، فجلها يستعمل التعبير، وبعضها يخصص التعبير للمرحلة الابتدائية، والإنشاء للمرحلتين الإعدادية والثانوية، والبعض الآخر يستعمل الإنشاء بدءا من نهاية المرحلة الابتدائية، أو يجعله خاصا بالمرحلة الثانوية، ومن المؤلفات ما يجمع المصطلحين معا. والتصفح العابر للمؤلفات والمناهج يوحي بأن الاختلاف يمس تسمية المادة أكثر مما يمس الأهداف المرجوة منها، أو طرائق تدريسها وتقويمها).[1]

[1]- سبل تطوير المناهج التعليمية نموذج تدريس الإنشاء، د. ميلود احبدو، ص: 16.





ويقتضي منا هذا التخبط البحث عن الأصل اللغوي للإنشاء أيضا، فالإنشاء مصدر الفعل أنشأ الذي يحدد ابن منظور معناه اللغوي قائلا:

(أنشأ السحاب يمطر: بدأ. وأنشأ دارا: بدأ بناءها. وقال ابن جني في تأدية الأمثال على ما وضعت عليه: يؤدى ذلك في كل موضع على صورته التي أنشئ في مبدئه عليها، فاستعمل الإنشاء في العرض الذي هو الكلام.

وأنشأ يحكي حديثا: جعل. وأنشأ يفعل كذا ويقول كذا: ابتدأ وأقبل. وفلان ينشئ الأحاديث أي يضعها. قال الليث: أنشأ فلان حديثا أي ابتدأ حديثا ورفعه (...) ابن الأعرابي: أنشأ إذا أنشد شعرا أو خطب خطبة فأحسن فيهما (...) وكل من ابتدأ شيئا فهو أنشأه).[1]

فالمعنى اللغوي للإنشاء يحيلنا على الإبداع اللغوي المرتبط بالجودة، وهذا ما يشير إليه الباحث ميلود احبدو في تحديده لمفهوم الإنشاء قائلا:

(كل كتابة تنتهي إلى إيجاد موضوع في حلة جديدة لم يسبق للتلميذ تلقيها فهي تحمل بذور الإنشاء، وكل إنتاج يتجاوز في تصميمه

[1]- لسان العرب، مادة (نشأ).

المنهجي، وصياغته التعبيرية، ومحتواه الثقافي، عتبة استنساخ ما تم تلقيه سابقا، فهو إنشاء موسوم ببصمات صاحبه).[1]

ويحدد الباحث علاقة التعبير الكتابي بالإنشاء قائلا:

(أما المفهوم المدرسي للتعبير الكتابي فمتصل بالمفهوم التربوي للإنشاء، فهما يتداخلان في المراحل التعليمية المختلفة، ليتمثلا في كل كتابة تجاوزت عتبة استنساخ النصوص الجاهزة إلى الإنتاج الشخصي الذي يغترف من خبرات صاحبه وقدراته، ولعل هذا ما جعل الوثائق العربية تقيم بينهما علاقة وثيقة تكاد تجعل منهما وجهين لعملة واحدة.

ولكن هذه العلاقة لا تخفي ما قد ينفرد به الإنشاء من استقلال بمستويات عليا تتقوى فيها الأبعاد الابتكارية والاستدلالية والفنية، لتوازي ما يمكن أن نسميه التعبير الفني).[2]

إذ من الملاحظ احتفاظ معنى الإنشاء بدلالة الإبداع والابتكار، فضلا عن الإجادة والإحسان.

ولعل تلك الدلالة هي سبب تسمية "ديوان الإنشاء" الذي كان يتولاه المهرة من الكتاب، وهذا ما يوضحه القلقشندي مبرزا ارتباط صناعة الإنشاء بالكتابة قائلا:

1- سبل تطوير المناهج التعليمية نموذج تدريس الإنشاء، ص: 15.

2- صبح الأعشى في صناعة الإنشا، أبو العباس أحمد القلقشندي، ص: 17.





(إلا أن العرف فيما تقدم من الزمان قد خص لفظ الكتابة بصناعة الإنشاء، حتى كانت الكتابة إذا أطلقت لا يراد بها غير كتابة الإنشاء، والكاتب إذا أطلق لا يراد به غير كاتبها، حتى سمى العسكري كتابه "الصناعتين: الشعر والكتابة"، يريد كتابة الإنشاء، وسمى ابن الأثير كتابه: "المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر"، يريد كاتب الإنشاء).[1]

ورغم تطور دلالة المصطلح فإنه حافظ على ارتباطه بالكتابة كما يوضح القلقشندي متحدثا عن عصره:

(... وصار لصناعة الإنشاء اسمان: خاص يستعمله أهل الديوان، ويتلفظون به، وهو كتابة الإنشاء، وعام يتلفظ به عامة الناس، وهو التوقيع. فأما تسميتها بكتابة الإنشاء فتخصيص لها بالإضافة إلى الإنشاء الذي هو أصل موضوعها، وهو مصدر أنشأ الشيء إذا ابتدأه واخترعه على غير مثال يحتذيه، بمعنى أن الكاتب يخترع ما يؤلف من الكلام، ويبتكره من المعاني، فيما يكتبه من المكاتبات والولايات وغيرهما، أو أن المكاتبات والولايات ونحوها تنشأ عنه).[2]

1- صبح الأعشى في صناعة الإنشا، ص: 52.

2- المرجع السابق، ص: 52.

يتضح مما سبق ارتباط صناعة الإنشاء بإبداع المكاتبات وجودتها، ومن ثمة ألح الكتّاب على ضرورة أن يتوفر الكاتب على آلات تعينه على ذلك الإبداع وتلك الجودة، فمُدح الكاتب المجيد [البسيط]:

وشادنٍ مِن بني الكتَّاب مُقتدرٌ ... على البلاغَة أحلى النَّاسِ إنشــاء

فلا يُجاريه في مَيدانه أحَـــدٌ ... يُريكَ سحبانَ في الإنشاء إن شاء[1]

وذُمَّ من يفتقر إلى تلك الأدوات العلمية، مما يجعل مهارات الفهم والكتابة والقراءة تؤدي وظيفة عكسية على غرار قول الشاعر [الطويل]:

يعي غيرَ مَا قلنَا ويَكتبُ غيرَ ما ... يعيه ويقرَا غيرَ مَا هو كاتبُ[2]

ومن ثمة كانت صرخة بعضهم حادة حين قال [الكامل]:

تَعسَ الزّمانُ فقد أتى بعجُابِ ... ومحَا فُنونَ الفَضلِ والآدابِ

وأتى بكُتّاب لَـو انبسطتْ يدي ... فيهم رددتهمُ إلى الكُتّـابِ[3]

ولا جرم في أن تلك الأدوات التي تحدث عنها الكتاب تنفعنا في تحديد العلاقة بين مكون التعبير والإنشاء وغيره من المكونات باعتباره الغاية، إذ يحدد عبد العليم إبراهيم تلك العلاقة قائلا:

---

1- صبح الأعشى في صناعة الإنشا، ص: 46.

2- المرجع السابق، ص: 47.

3- المرجع السابق، ص: 48.





(يمتاز التعبير بين فروع اللغة بأنه غاية، وغيره وسائل مساعدة معينة عليه. فالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية، وألوان المعرفة والثقافة، وكل هذا أداة للتعبير، والمحفوظات والنصوص – كذلك – منبع للثروة الأدبية، وذلك يساعد على جودة الأداء، وجمال التعبير، والقواعد وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ في التعبير، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسما صحيحا، فيفهم التعبير الكتابي على صورته الصحيحة...وهكذا).[1]

وهذا ما تم تبنيه أيضا من لدن الجهات الرسمية، إذ ورد في كتيب التوجيهات التربوية، عند الحديث عن منهاج السنة الثانية آداب وعلوم إنسانية المتعلق بدرس التعبير والإنشاء ما يلي:

(يعتبر التعبير والإنشاء منتهى الأنشطة التعليمية والتعلمية المختلفة، باعتباره المجال الذي يترجم مستويات اكتساب المتعلمين للكفايات المحددة، وقدرتهم على استثمارها في وضعيات إنتاجية متعددة).[2]

---

1- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، ص: 145. وينظر كذلك: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص: 212.

2- التوجيهات التربوية، ص: 44.

حيث إن تلك العلاقة تتبلور عبر مستويين اثنين:

أولهما يتمثل في اعتباره أداة تترجم وتقيس مستويات اكتساب التلاميذ للكفايات الأربعة: المنهجية والتواصلية والثقافية والاستراتيجية.

وثانيهما يتجلى في اعتباره الميدان المناسب للانتقال من وضعية التلقي إلى وضعية الإنتاج، وذلك عبر استثمار مكتسبات مختلف المكونات في وضعيات إنتاجية جديدة، مما يمثل جوهر الكفايات.

كل ذلك جعل هذا المكون أصعب المكونات؛ ففضلا عن اعتباره البحيرة التي تصب فيها باقي المكونات، يتميز أيضا بوضعية تواصلية جديدة، إذ يتحول التلميذ من متلق إلى مرسل، مقابل تحول المدرس من مرسل إلى متلق؛ لاسيما إذا أخذنا بعين الاعتبار هيمنة طريقة الإلقاء والتلقين على المدرسة المغربية، رغم الحديث النظري المتكرر عن ضرورة تفادي التلقين السلبي، والإلحاح على بناء الدرس بشكل تفاعلي يجعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية؛ لكن تلك العلاقة الجديدة لا تهيمن بالمستوى نفسه على جميع مراحل التعبير والإنشاء، حيث إنها تبلغ ذروتها في مرحلة الإنتاج، وتتلاشى في مرحلة الاكتساب، وتبقى متأرجحة في المرحلتين الأخريين حسب السياق التعليمي التعلمي.

وهذا ما جعل بعض التربويين يعتبرون أن التعبير عملية أشبه بالنحت من الصخر، والتعبير عن موضوع إنشائي عدة عمليات من هذا النحت، وهذا هو السر في انصراف التلاميذ عن الإنشاء وزهدهم فيه،





ولن نجد واجبا مدرسيا يرهق التلميذ ويثقله، كتحضير موضوع إنشائي[1]؛ والصعوبة ليست مقتصرة على التلميذ، وإنما تشمل المدرس أيضا، كما يوضح عبد العليم إبراهيم قائلا:

(لنا أن نسمي تدريس الإنشاء مشكلة المشكلات، ففي كل ما يتصل بتدريسه من اختيار وإعداد، وعرض وتحرير، وتصحيح وتصويب، وإرشاد وتوجيه؛ في هذا كله، بل في كل ناحية منه نشقى ونختصم، ونعاني ألوان العناء).[2]

ولتجاوز تلك المشكلة يلزم النظر إلى تدريسية الإنشاء من زاويتين بارزتين:

1 – زاوية عمودية يمكن تحليلها عبر مستويين:

أ – مستوى يتعلق بسيرورة درس التعبير والإنشاء عبر الأسلاك التعليمية الثلاث، باعتبار أن السلك التأهيلي يمثل الغاية التي يصنعها السلكان الآخران.

ب – مستوى يتعلق بسيرورة منهاج الإنشاء، بدءا من المنطلقات، ووصولا إلى المخرجات، مرورا بالمدخلات والعمليات.

1- الموجه الفني، ص: 175.

2- المرجع السابق، ص: 169.

2 – زاوية أفقية يمكن دراستها أيضا عبر مستويين:

أ – مستوى يرتبط بعلاقة هذا المكون بغيره من مكونات اللغة العربية، في إطار السلك الثانوي التأهيلي بشكل عام، وفي إطار مستويات ذلك السلك بشكل خاص.

ب – مستوى يرتبط بعلاقة مكون التعبير والإنشاء بباقي المواد بالسلك الثانوي التأهيلي، لاسيما تلك المواد التي تعتمد على الأجوبة المقالية في اختبار كفايات التلاميذ.

ولما كان تحليل تلك المستويات يخرج بنا عن نطاق هذه الدراسة، فإن تركيزنا سيتم على ما له علاقة بمادة اللغة العربية في السلك التأهيلي.

فمن المعلوم أن أنشطة التعبير والإنشاء تتم عبر أربع مراحل:

تتمثل المرحلة الأولى في أنشطة الاكتساب، وهي "أنشطة موجهة للتعلم الذاتي ينجزها التلاميذ فرادى وجماعات في ضوء توجيهات الأستاذ، إذ يرشدهم إلى كيفية استثمارها حسب ما تقتضيه مجزوءات المقرر، ومن المستحسن أن توزع أنشطة الاكتساب المقترحة على مجموعات عمل تنجز كل مجموعة جانبا منها"[1]، حيث تفترض أنشطة الاكتساب افتقار التلميذ المهارة المستهدفة، ومن ثمة فإن العلاقة التواصلية تفرض أن يكون المتعلم متلقيا والأستاذ مرسلا، لكن ذلك لا

1- التوجيهات التربوية، ص: 20.





يتم بطريقة سلبية، وإنما بشكل تفاعلي يصبح فيه المرسل موجها، والمتلقي فاعلا، كما يشير إلى ذلك مصطلح التعلم الذاتي، وذلك عبر تنويع أشكال أنشطة الاكتساب بين ما يتم بطريقة فردية وما يتم بطريقة جماعية، علما أن التوجيهات التربوية تميل إلى هذا الشكل الجماعي كما تشي بذلك عبارة الاستحسان؛ كما يجب الانتباه إلى ضرورة استثمار هذه الأنشطة بشكل يخدم باقي مكونات المادة التي تتفاعل في إطار المجزوءة المقررة؛ وهنا لا بد من الإشارة إلى أن الاكتساب لا يقتصر على مكون التعبير والإنشاء، وإنما يمتد ليشمل باقي المكونات. نظرا للعلاقة التي تم شرحها سابقا، ولا سيما مكون النصوص؛ ولهذا نجد إشارات كثيرة في التوجيهات التربوية تشير إلى تلك العلاقة.[1]

بينما تتمثل المرحلة الثانية في أنشطة التطبيق، حيث "تخصص للتعلمات الصفية مما أنجزه التلاميذ من أنشطة الاكتساب، ويتكفل الأستاذ بإعداد هذه الأنشطة تبعا للخطوات التالية:

- تشخيص أنشطة الاكتساب: حيث يقوم في بداية الحصة بتقويم إنجاز المتعلم الذاتي للوقوف على ما اكتسبه من معطيات منهجية.

- إنجاز نشاط التطبيق: يقوم فيه الأستاذ بتتبع خطوات منهجية، لإنجاز الأنشطة المقترحة لتحقيق المهارة المدروسة، انطلاقا من

1- التوجيهات التربوية، ص: 22، 27، 33.

موضوع إنشائي أو نص مساعد، مع الحرص على توجيه التلاميذ إلى عناصر المنهجية، وأساليب التحكم في المهارة المستهدفة، وتناول كل عنصر من عناصرها بالتحليل والمناقشة، ودعم أدائهم بالاستشهادات والأدلة."[1]

ورغم أن العلاقة التواصلية في هذه الأنشطة يتحول فيها التلميذ إلى مرسل من خلال الانتقال من الجانب النظري إلى الجانب العملي، فإن دور الأستاذ يبقى أساسيا باعتباره معد هذه الأنشطة، إذ يقوم أول الأمر بتقويم تشخيصي يمثل تمهيدا يمكنه من قياس مدى نجاح هذه الأنشطة لاحقا، وتتسم هذه الأنشطة بطابعها التجزيئي، مما يمكن الأستاذ من الوقوف على بعض مكامن الخلل التي قد تعوق التحكم في المهارة.

وتتحدد المرحلة الثالثة في أنشطة الإنتاج وهي "أنشطة تنجز عند نهاية كل مجزوءة باعتبارها نتاجا لأنشطة الاكتساب والتطبيق، يطالب المتعلمون فيها بإنجاز المهارة المدروسة انطلاقا من موضوع أو نص بحسب الأساليب والتقنيات المكتسبة بما يضمن في النهاية إنجازا ذاتيا من قبل التلميذ، يعزز مكتسباته في هذا الدرس."[2]

1- التوجيهات التربوية، ص: 20،21.

2- التوجيهات التربوية، ص: 21.





وواضح أهمية السياق الزمني لهذه الأنشطة، وعلاقتها بالأنشطة السابقة: وهنا يصبح المتعلم مرسلا يبث ما اكتسبه من معارف نظرية ومهارات تطبيقية، إذ تصبح تلك المعارف المكتسبة متلقيا ضمنيا يرسم حدود الكتابة للتلميذ، وقد يصبح الأستاذ أيضا متلقيا خفيا حاضرا في ذهن التلميذ طيلة حصة الإنتاج.

أما المرحلة الرابعة فتتمثل في أنشطة التقويم التي "تمكن من الوقوف على ثغرات التعلم، وتقدير قيمة الجهد المبذول، وتصحيح مسار التعلم نحو التحكم في المهارات المقررة."[1]

ففي هذه المرحلة يصبح الأستاذ متلقيا صريحا لما أنتجه المتعلم في حصة محددة يحكمها سياق الفصل الدراسي، وقيمة هذه المرحلة كما تحددها التوجهات التربوية تتمثل فيما يلي:

أ – فهي "تمكن من الوقوف على ثغرات التعلم"، لأن تصحيح إنتاجات المتعلم وتقويمها يكشف معالم القوة التي يجب تثبيتها، كما يكشف مناطق الضعف التي يجب تداركها، وجدير بالذكر أن تلك الثغرات قد ترتبط بالمدرس فيما يتعلق بالنقل الديداكتيكي للمعرفة، وقد ترتبط بالمتعلم مما له علاقة بالمعيقات النفسية أو الاجتماعية أو التربوية، وقد ترتبط بالمعرفة في حد ذاتها مما يفوق الطاقة الاستيعابية

1- المرجع السابق، ص: 21.

للمتعلم، وقد ترتبط بذلك كله مما يزيد العملية التعليمية التعلمية إشكالا.

ب – وهي تمكن أيضا من "تقدير قيمة الجهد المبذول"، سواء جهد الأستاذ في نقل المكتسبات إلى التلميذ وتمهيره من خلال التطبيقات، أو جهد التلميذ في التمكن من استيعاب تلك الأنشطة باختلاف أشكالها.

ج – وهي تمكن من "تصحيح مسار التعلم نحو التحكم في المهارات المقررة"، وهذا التمكين الأخير يمثل غاية سابقيه، حيث إن الوقوف على التعثرات يشكل نقطة تحول نحو تغيير مسار التعلم وتصحيح هناته، حتى لا يضيع الجهد المبذول في التعليم والتعلم سدى.

غير أن الملاحظ أن تلك المراحل غير واضحة المعالم في بعض المستويات والمسالك، وقد زادها أحيانا الكتاب المدرسي إبهاما؛ حيث نلفيها بالتقسيم السابق في الجذع الأدبي، لكن خلل التوزيع يبقى قائما، مادامت كل مجزوءة تتضمن ست حصص من التعبير والإنشاء، في حين أن التقسيم المتوازن يفرض أربعة أو ثمانية، لاسيما وأن الكتاب المدرسي متمثلا في كتاب "في رحاب اللغة العربية" قد كرر كل مهارة مرتين في المجزوءة؛ فإذا أخذنا المجزوءة الأولى على سبيل المثال، ألفينا المهارة تقدم في صيغتين: الأولى يتخذ فيها النص الحكائي صيغته من الواقع[1]،

[1]- في رحاب اللغة العربية، ص: 28.





والثانية يشمل موضوعه الوقائع الخيالية أو الخوارق والمغامرات الغريبة[1]؛ وتتوزع الأنشطة في الكتاب إلى أنشطة الاكتساب، ثم التطبيق، ثم الإنتاج؛ مما يعادل دروس المجزوءة الأولى؛ إذ يلاحظ في هذا الصدد إغفالا كاملا لأنشطة التقويم، مما يفرض على المدرس أحد الخيارات: فإما أن يلحق أنشطة التقويم بأنشطة الإنتاج ويدمجهما في حصة واحدة، لكن هذا الخيار يصطدم بإشكالية الوقت وتوزيعه بين النشاطين؛ وإما أن يتخلى عن إحدى الصيغتين اللتين تقدم بهما المهارة، ويكتفي بواحدة، لكن هذا الخيار يجعل التوزيع بين المكونات غير متناسق، حيث ستنقص حصتان من مكون التعبير والإنشاء؛ وإما أن يجعل للاكتساب ثلاث حصص تليها حصص التطبيق والإنتاج والتقويم على التوالي؛ وإما أن يدمج أنشطة التطبيق وأنشطة الإنتاج في حصة واحدة، ويفرد أنشطة التقويم بحصة خاصة، ولعل هذا الأنسب، ورغم أن كتاب النجاح في اللغة العربية قد فعل ذلك إلا أنه أغفل بدوره أنشطة التقويم لأنه أضاف مهارتين جديدتين لم تشر إليهما التوجيهات التربوية، ويتعلق الأمر بإنتاج النص الوصفي، وإنتاج النص الحواري.[2]

[1]- المرجع السابق، ص: 37.

[2]- النجاح في اللغة العربية، ص: 5. فقدْ تدل عمومية العنوان على الوصف والحوار البعيدين عن الحكي، رغم أن الوصف والحوار من تقنيات الحكي إلى جانب السرد.

وإلى مسار الخيار الأخير يتجه كتاب التوجيهات التربوية فيما يتعلق بالمسالك العلمية[1]، غير أن الكتب المدرسية لم تلتزم بذلك التوزيع، حيث نلفي في كتاب "مرشدي في اللغة العربية" للجذوع العلمية فصلا بين أنشطة التطبيق وأنشطة الإنتاج، ويلحق بهذه أنشطة التقويم؛ وفي كتاب واحة اللغة العربية للسنة الأولى باكالوريا للمسالك العلمية نجد إغفالا لحصة أنشطة التصحيح والتقويم[2]، والأمر نفسه ينطبق على كتاب الرائد في اللغة العربية.[3]

وإذا كانت التوجيهات التربوية في السنة الأولى من سلك الباكالوريا شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، قد أحالت على الإجراءات المنهجية الواردة في الجذوع الأدبية[4]، فإننا نلفي كتاب الممتاز في اللغة العربية - مثلا - يتبنى تقسيما منهجيا غير واضح المعالم، فإذا أخذنا المجزوءة الأولى على سبيل المثال التي حددت التوجيهات التربوية إطارها

---

ولعل هذا ما انتبه إليه المؤلفون في إنتاج النص الوصفي حين جعلوا العنوان: "إنتاج نص حكائي: تقنية الوصف"، ص: 34.

1- ينظر ص: 27 فيما يتعلق بالجذع العلمي، وص: 38، فيما يتعلق بالسنة الأولى. أما السنة الثانية فلم تشر إلى أنشطة التصحيح والتقويم، ينظر ص: 52.

2- واحة اللغة العربية، ص: 56 .

3- الرائد في اللغة العربية، ص: 57 وص: 68.

4- التوجيهات التربوية، ص: 33.





العام في مهارة وضع تصميم لموضوع[1]، فإننا نجد في منهجية استثمار الكتاب ما يوحي بالتزام منهجية الجذع الأدبي مع إضافة حصة للتمهيد يتم من خلالها التحسيس بالمهارة المدروسة[2]، لكن حين نتصفح صفحات المكون نلفي أنه يلحق بأنشطة الاكتساب، التي تتضمن أربع حصص، أنشطةً أخرى يسميها أنشطة التطبيق حينا[3]، وأنشطة التطبيق والإنتاج في أغلب الأحيان[4]، رغم أنه في الفهرس لم يشر تصريحا إلا إلى أنشطة الإنتاج والتقويم، مما يجعلنا نفهم أن العناوين الأخرى يقصد بها أنشطة الاكتساب والتطبيق[5]، وعلى العكس من ذلك فإن كتاب "النجاح في اللغة العربية" يدمج أنشطة الإنتاج والتقويم، ولا يشير إلى أنشطة التطبيق في متن الكتاب، رغم الإشارة إليها في منهجية استثمار الكتاب[6]، غير أن هذه الإشارة تجعلنا نفهم أن أنشطة التطبيق هي ما اصطلحوا عليه بالتقويم الذاتي التي تعقب أنشطة الاكتساب.[7]

---

1- المرجع السابق، ص: 34.

2- الممتاز في اللغة العربية، ص: 4 وص: 5.

3- المرجع السابق، ص: 18.

4- المرجع السابق، ص: 28، 40.

5- المرجع السابق، ص: 263.

6- النجاح في اللغة العربية، ص: 5.

7- المرجع السابق، ص: 20.

وهذا الاختلاف يمتد أيضا ليشمل السنة الثانية من الباكالوريا شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، وهي مركز الاهتمام، باعتبار الامتحان الموحد الوطني الذي يفرض تناسقا في تناول أبرز مكونات اللغة العربية. غير أن التوجهات التربوية قد خففت من الفجوة بإشارتها الصريحة إلى توزيع مختلف أنشطة هذا المكون عبر المجزوءات؛ حيث تمت الإشارة إلى أن أنشطة الاكتساب تتم في حصتين، وكذلك أنشطة التطبيق، ثم يلي ذلك أنشطة الإنتاج ثم التصحيح[1]؛ لكن رغم هذا التفصيل، فإن الكتب المدرسية ليست مجمعة على نسق ديداكتيكي موحد، فكتاب "في رحاب اللغة العربية" يجعل حصة الاكتساب الأولى للتأطير والتفكيك وتجميع المعطيات[2]، ويجعل حصة الاكتساب الثانية للتحليل والتنظيم والتحرير[3]، والمراحل نفسها نلفيها في أنشطة التطبيق[4]، وقريب من هذا النهج يسير كتاب "واحة اللغة العربية"، إذ يخصص الحصة الأولى من أنشطة الاكتساب لجرد المعطيات وتنظيمها[5]، ويخصص الحصة الثانية لتصميم المعطيات وتحرير الموضوع[6]، والنهج ذاته تم اعتماده في أنشطة

1- التوجهات التربوية، ص: 44، 45.
2- في رحاب اللغة العربية، ص: 23.
3- المرجع السابق، ص: 34.
4- المرجع السابق ، ص: 44، وص: 57.
5- واحة اللغة العربية، ص: 20.
6- المرجع السابق، ص: 32.





التطبيق[1]، أما كتاب الممتاز في اللغة العربية فقد جعل بدوره الحصة الأولى من أنشطة الاكتساب لدراسة مستويين عبر قراءتين: القراءة الأولى تخصص للمستوى الطباعي (الخارجي)، والقراءة الثانية تحلل المستوى الدلالي والمعجمي[2]، كذلك نجد قراءتين في الحصة الثانية من أنشطة الاكتساب، عبر قراءتين: تتم الأولى مرحلة العرض من خلال المستوى البلاغي، والنحوي التركيبي[3]، أما الثانية فتحلل المستوى الصوتي الإيقاعي، وتشمل أيضا مرحلة الخاتمة من خلال تركيب مجمل[4]. والواقع أن كتاب الممتاز في اللغة العربية قد جافى الصواب حين أفرد كل حصة من أنشطة الاكتساب أو التطبيق بنص خاص، حيث إن تعدد النصوص يخلق ارتباكا لدى التلميذ يحول دون اكتسابه مهارة كتابة إنشاء أدبي متكامل، مادام كل نص يتضمن مستويات محددة من القراءة.

لكن كتاب الممتاز يتميز عن الكتابين الآخرين باستقلالية أنشطة الاكتساب التي لا تبرح - في اعتقادنا - عتبة التسمية في الكتابين

1- المرجع السابق، ص: 43 و ص: 52.
2- الممتاز في اللغة العربية، ص: 18.
3- المرجع السابق، ص: 30.
4- المرجع السابق، ص: 31.

الآخرين، إذ هي أقرب إلى التطبيق والإنتاج، لأنها تنتهي بتحرير موضوع يشمل نص الانطلاق.

ولعله كان من الأجدر في الكتب المدرسية جميعها أن يكون نص الانطلاق تحليلا إنشائيا لنص الانطلاق، فذلك أجدى أن ييسر للتلميذ اكتساب المهارة المقررة.

وعموما فقد ورد الحديث عن مكون التعبير والإنشاء في صفحات متفرقة من كتيب "التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي"، سواء عند الحديث عن منهجية ذلك المكون في مختلف المستويات، أو حين الحديث عن مفردات البرنامج، إذ يمكن توضيح المهارات التي استهدفها البرنامج في هذه المرحلة حسب المستويات الثلاث وفق الجدول الآتي:

| المستوى | المهـــــارة |
| --- | --- |
| الجذع الأدبي | - إنتاج نص حكائي<br>- إنتاج نص حجاجي<br>- تحويل نص شعري<br>- توسيع مقطع شعري |
| الجذع العلمي | - إنتاج نص سردي<br>- إنتاج نص حجاجي<br>- التعبير عن موقف أو رأي<br>- إعداد تقرير في موضوع |





| المستوى | المهـــــارة |
| --- | --- |
| الأولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية | - وضع تصميم لموضوع<br>- الشرح والتفسير<br>- التعليق والحكم<br>- العرض الشفهي |
| الأولى باكالوريا علوم | - تحليل صورة<br>- توسيع فكرة<br>- الربط بين الأفكار<br>- المقارنة والاستنتاج |
| الثانية باكالوريا آداب وعلوم إنسانية | - كتابة إنشاء أدبي حول نص شعري<br>- كتابة إنشاء أدبي حول قضية أدبية<br>- كتابة إنشاء أدبي حول نص نثري إبداعي<br>- كتابة إنشاء أدبي حول قضية نقدية |
| الثانية باكالوريا علوم | - تقنيات التفاوض والمقابلة<br>- وضع خطة عمل<br>- إعداد بطاقة حول شريط سينمائي<br>- قراءة لوحة فنية |

يلاحظ من خلال هذا الجدول تضمن كل مستوى أربع مهارات أساسية ترتبط بالكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية والاستراتيجية المقررة ضمن المرحلة الثانوية التأهيلية، كما يمكن تصنيف تلك المهارات إلى:

1 – مهارات إبداعية: وتتمثل بشكل خاص في إنتاج النص السردي، ويمكن إضافة مهارة توسيع وتحويل المقطع الشعري أيضا إلى هذا الصنف، باعتبار أن ذلك التوسيع والتحويل يتم بطريقة إبداعية.

2– مهارات نقدية: تهدف إلى تمهير المتعلم تقنيات الحكم والنقد البناء والتحليل، وتحضر بشكل لافت في المسالك الأدبية، وخاصة في السنة الختامية.

3– مهارات وظيفية: تسعى إلى تأهيل المتعلم إلى الحياة العامة من خلال إمداده بمجموعة من التقنيات التي قد يحتاجها في حياته العملية خارج أسوار المدرسة، والملاحظ أن هذه المهارات تحضر بقوة في المسالك العلمية، دون إغفال الأبعاد الضمنية لهذا الحضور.

ويلاحظ حضور مصطلح الإنشاء في السنة الختامية من سلك الباكالوريا شعبة الآداب والعلوم الإنسانية وحدها، كما لا يخفى أن بعض المهارات تعتبر تنمية لمهارات تم اكتسابها في المرحلة الإعدادية، مثل: مهارة إنتاج النص السردي، ومهارة إنتاج النص الحجاجي.

وانطلاقا من هذا التصنيف سنقسم هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث يرتبط كل مبحث بإحدى المهارات الأساسية المشار إليها آنفا





| | | | |
|---|---|---|---|
| | إعرابها وصيغها.<br><br>- يصف التلميذ ويحلل بعض الأمثلة الإضافية لجموع جديدة. | بواو ونون، أو ياء ونون. وتمثل الواو علامة رفعه، والياء علامة نصبه أو جره، ويكون للمذكر العاقل الخالي من تاء التأنيث ومن التركيب، أو للصفة الخالية من التاء القابلة لها في التأنيث، أو الدالة على التفضيل وليست من باب أفعل الذي مؤنثه فعلاء. ويلحق بهذا الجمع ما جاء على صورته ولم يستوف شروطه، مثل ألفاظ العقود.<br>ب – جمع المؤنث السالم وهو الجمع الذي ينتهي بألف وتاء مبسوطة، ويرفع بالضمة، وينصب بالكسرة النائبة عن الفتحة، ويجر بالكسرة، ويكون لأعلام الإناث، ولما ختم بعلامة التأنيث، وللمصدر المجاوز لثلاثة أحرف، وللمذكر غير العاقل مصغرا أو وصفا، ولما صدر بابن أو ذي من أسماء ما لا يعقل.<br>جمع التكسير هو ما كسر مفرده أي غير، ويعرب بالحركات حسب السياق، وهو نوعان :<br>جمع القلة: وأوزانه: أَفعالٌ- أَفْعُلٌ – فِعْلَة - أَفْعِلَةٌ<br>جمع الكثرة: وأوزانه كثيرة: منها فِعَل - فُعُول – فُعَلاء ... ومنه ما جاء على صيغة منتهى الجموع وهو كل جمع بعد ألف تكسيره حرفان أو ثلاثة أحرف وسطها ساكن. (مناطق = مفاعل)<br>قوم ، نساء.<br>هذان الجمعان ليس لهما مفرد من لفظهما ولهما مفرد من معناهما، وهذا يسمى اسم الجمع. | النص بأمثلة إضافية تشمل أنواع الجموع وصيغه.<br><br>دقة الملاحظة وشموليتها لأنواع الجموع، فضلا عن سلامة الأسلوب.<br><br>يقدم التلميذ أمثلة إضافية لاسم الجمع. |
| التطبيق | يجيب التلميذ كتابيا عن التمرين الأول وشفهيا عن باقي التمارين | الكتاب المدرسي ص 116:<br>لم تجمع الكلمات جمع مذكر سالم لأن:<br>كتاب: غير عاقل<br>أعرج: صفة من باب أفعل الذي مؤنثه فعلاء. | قدرة التلميذ على رصد العلامات السالبة التي |

<table>
<tr>
<td></td>
<td>التطبيقات في الكتاب المدرسي</td>
<td>
عبد الله: علم مركب.<br>
هند: علم مؤنث<br>
وردة – حمراء : اسم مختوم بعلامة التأنيث.<br>
التمرين الثاني:<br>
علم مؤنث: فاطمات (أو ما شابه)<br>
مصدر مجاوز لثلاثة أحرف : امتحانات.<br>
اسم مصغر لمذكر غير عاقل: كتيّبات (أو ما شابه)<br>
وصف لمذكر غير عاقل – أو مختوم بعلامة التأنيث: مقبولات<br>
صدر بابن من أسماء ما لا يعقل: بنات آوى.<br>
التمرين الثالث:
<table>
<tr><td>جمع قلة</td><td>جمع كثرة</td><td>صيغة منتهى الجموع</td><td>اسم جمع</td></tr>
<tr><td>أدوية</td><td>قمصان، أغنياء، رعاة، جرحى</td><td>مقاعد، أنامل، فرامل</td><td>قبيلة جيش رهط</td></tr>
</table>
التمرين الرابع:<br>
حسب أجوبة التلاميذ.
</td>
<td>
تمنع بعض الكلمات من أن تجمع جمع مذكر سالم<br>
قدرة التلميذ على معرفة جموع بعض الأسماء، أو معرفة علة جمعها.<br>
قدرة التلميذ على تصنيف الجموع ورصد الفروق بينها<br>
قدرة التلميذ على توظيف ملحق جمع المذكر السالم في جمل مفيدة
</td>
</tr>
</table>





الاستراتيجية التي تظهر في تعزيز قيم الثقة في النفس، وتعزيز المواقف والميول الإيجابية[1].

ولا شك في أن تمهير المتعلم على إنتاج النص السردي سيعمق مكتسباته في المكونات الأخرى، ويجعله، في الوقت نفسه، يختبر مدى تمكنه من المهارات الأساسية المرتبطة بهذه المهارة، باعتبار أن مكون التعبير والإنشاء هو غاية الغايات، إذ فيه تتجسد مختلف المهارات كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

ومن الطبيعي أن ترتبط مهارة إنتاج النص السردي بالنصوص السردية في مكون النصوص القرائية، لذا فإن الإشكال الذي سبق وأن أثرناه يلزم التربويين إعادة النظر بشكل أساسي في ديداكتيك أنشطة الاكتساب التي تغدو نسخة من النصوص السردية، لا تختلف عنها سوى في الاستنتاجات التي تعقب تحليل مكونات نص الانطلاق؛ فلم لا يمكن الانطلاق من نص مكون النصوص القرائية الذي يسبق عادة حصة التعبير والإنشاء؟

وكما سبقت الإشارة إلى ذلك فإن مهارة إنتاج النص السردي تحضر فقط في الجذوع المشتركة لتواكب المجزوءة الأولى التي تتضمن، في مكون النصوص، السرد والوصف والحوار، باعتبارها أسسا ينبني عليها

1- التوجيهات التربوية، ص: 17.

النص السردي، رغم أن بعض الكتب المدرسية في الجذوع الأدبية قد حادت عن التوجهات التربوية، كما بيّنّا ذلك سابقا.

## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للإنشاء السردي

ولما كانت مهارة إنتاج النص السردي مقتصرة على الجذوع المشتركة بصنفيها الأدبي والعلمي فقد اقتصرنا على التمثيل بجذاذتين ضمن مسلك جذع الآداب والعلوم الإنسانية، الأولى تمثل أنشطة الاكتساب، والثانية تمثل أنشطة التطبيق.

### أ- أنشطة الاكتساب:

المستوى الدراسي: جذع الآداب والعلوم الإنسانية.

المكون: التعبير والإنشاء.

الموضوع: إنتاج نص حكائي – أنشطة الاكتساب.

الكفايات المستهدفة:

تواصلية: توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات اللغوية.

منهجبة: استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعيتي التلقي والإنتاج.

ثقافيـة: تعرف تقنيات إنتاج النصوص.

استراتيجية: تعزيز قيم الثقة في النفس، وتعزيز المواقف\والميول الإيجابية.

المرجع: الكتاب المدرسي ( في رحاب اللغة العربية ص22).

الأهداف: - تعرف التلميذ تقنيات إنتاج نص حكائي.

- تحديد التلميذ أهم مكونات النص الحكائي.

| مراحل الاكتساب | الأنشطة التعليمية التعلمية | المحتويات | التقويم |
|---|---|---|---|
| التمهيد | يـذكر التلميذ أهم مكونات النص الحكائي انطلاقا مما استخـلصـه في حصـة | من مكونات النص الحكائي: الحدث، السرد، الزمان، المكان، الشخصيات... | مـدى قدرة التلميـذ على تمييـز الأجناس |





| مراحل الاكتساب | الأنشطة التعليمية التعلمية | المحتويات | التقويم |
|---|---|---|---|
| | النصوص. | | الأدبية. |
| القـراءة | يقرأ التلميذ نص الانطلاق | طيور البحر، ص: 22. | سلامة القراءة من الأخطاء. |
| التحليـل | يحـدد التلـميذ أهـم مـكونـات النـص الحكاني الذي بيـن يديه. | 1 – الحدث: النص يحكي عن امرأة فقدت أهلها ومساعدتها لطفل في إطعام طيور البحر.<br>2 – الشخصيات: السارد، المرأة، الطفل.<br>3 – الزمان: المساء.<br>4 – المكان: القنطرة الكبيرة التي تربط المدينة الصغيرة بالعاصمة.<br>5 – السرد: يحكى بضمير الغائب، استعمال أفعال ماضوية (أدركت، شعرت، التفتت...) ومضارعة (تحمله، تصل، تبعد...)<br>6 – الوصف: وصف الأمكنة (القنطرة، ما فعلته المياه بخيمتها..) والشخصيات (المرأة: أصبحت وحيدة لا تملك شيئا...الطفل: طفل صغير يلقي بقطع الخبز إلى طيور البحر. والطفل منشرح...) | ينتبـه التلميذ إلـى طريقـة توزيـع هـذه المكونـات في النص الحكاني. |
| | - يبين التلميذ مكونـات النص الحكـائي قبـل تنظيمها. | منطق الأحداث:<br>- فيضانات أصابت المدينة الصغيرة فشردت المرأة – وربما الطفل – وقتلت أهلها.<br>- المرأة أصبحت تعيل نفسها من خلال بيع الخبز.<br>- اتجاه المرأة لبيع الخبز ونظرها إلى | قـدرة التلميـذ على التميز بين الترتيب المنطقي والتـرتيـب السردي. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | يبين التلميذ كيف بنى الكاتب نصه، وعلاقة تسلسل الأحداث في الواقع بتسلسلها في النص. | الوادي، وتذكرها المأساة.<br>- وقوفها بالقنطرة بعد أن استرعى انتباهها طفل يطعم طيور البحر.<br>- مقاسمتها لفعل الطفل بانشراح.<br>تسلسل الأحداث في النص يختلف عن تسلسلها في الواقع، حيث بني النص على الشكل الآتي:<br>- انشراح المرأة بعد امتلاء الكيس الذي ستبيعه.<br>- تذكرها - بعد أن نظرت إلى الوادي- لتدمير الفيضان خيمتها وقتل زوجها.<br>- لفت الطفل الذي يلقي قطع الخبز للطيور نظر المرأة المتوقفة فوق القنطرة.<br>- تسليمها خبزا للطفل ومقاسمتها فعله. | |
| التركيب | يستخلص التلميذ أهم الإجراءات التي يتطلبها إنتاج نص حكائي انطلاقا مما تعلمه في مرحلة التحليل. | إنتاج نص حكائي يقتضي توفر مجموعة من العناصر في النص الإنشائي، أبرزها: الأحداث، الشخصيات، الزمان، المكان، السرد، الوصف...<br>زمن السرد يختلف عن الزمن الواقعي للأحداث، ويخضع لمنطقه الخاص. | قدرة التلميذ على تشكيل إطار مرجعي يمكنه من إنتاج نص حكائي. |





## ب – أنشطة التطبيق:

المستوى الدراسي: جذع الآداب والعلوم الإنسانية

المكون: التعبير والإنشاء.

الموضوع: إنتاج نص حكائي – أنشطة التطبيق.

الكفايات المستهدفة:

**تواصلية**: توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات اللغوية

**منهجية**: استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعيتي التلقي والإنتاج

**ثقافية**: توظيف تقنيات إنتاج النصوص.

**استراتيجية**: تعزيز قيم الثقة في النفس، وتعزيز المواقف والميول الإيجابية.

المرجع: الكتاب المدرسي ( في رحاب اللغة العربية ص25)

الأهداف: - تطبيق التلميذ ما اكتسبه من تقنيات إنتاج نص حكائي.

- إجابة التلميذ عن أسئلة محددة تبرز تمكنه من مهارة النص السردي.

| مراحل القراءة | الأنشطة التعليمية التعلمية | المحتويات | الدعم والتقويم |
|---|---|---|---|
| التمهيد | يبرز التلميذ أهم مكونات النص السردي. | أهم مكونات النص السردي: الأحداث، الشخصيات، السرد، الزمان، المكان، الوصف...وهي مكونات تخضع لنظام خاص قد يختلف عن نظامها في الواقع. | الإجابة الصحيحة مؤشر إيجابي على تمكن التلميذ من المهارة في أنشطة الاكتساب. |
| القراءة | يقرأ التلميذ نص الانطلاق | بكاء وليد ص: 25 | القراءة السليمة من الأخطاء، مع فصاحة النطق وحسن التمثل. |

| التطبيق | يحدد التلميذ أهم مكونات النص الحكائي انطلاقا مما اكتسبه في الحصة السابقة. | 1- الأحداث:<br>- مضي الشيخ إلى المسجد في ظلام الفجر.<br>- سماعه بكاء وليد، يمزق هدوء الليل.<br>- ملامسته لفافة الوليد بعدما لم يجبه صوت الأم المنتظر حين طلب منها إرضاعه.<br>- حمله للوليد الوحيد وقراره الرجوع به إلى المنزل كي يشاور زوجه في الأمر.<br>2- الشخصيات:<br>-الشيخ: مؤمن مواظب على صلاة الفجر في المسجد، أعمى ترشده عصاه، له حاسة سمع قوية، حنون، لا يحب الظلم، متزوج..<br>-الوليد: متخلى عنه قرب المقبرة، لا يكف عن الصراخ..<br>3 – الزمان: قبيل صلاة الفجر.<br>4– المكان: الطريق بين مسكن الشيخ عند مشارف المقبرة وبين الحارة حيث المسجد.<br>5 – السرد: استعمال أفعال ماضوية (مضى، تناهى، هتف..) ومضارعة (يتلمس، يخوض، تهيم..)، والسارد محايد لأن الأحداث تروى بضمير الغائب.<br>6 – الوصف: التركيز على حاسة السمع مادام البطل أعمى: (أذنيه الحادتين، دوي أكبر من حجمه، الصوت يشتد..) إلى جانب حاسة اللمس: (لامس وجها طريا..) | ضرورة إبراز مكونات النص السردي باعتبارها مؤشرا على فهم النص. |
|---|---|---|---|





# المبحث الثاني: ديداكتيك مهارة إنتاج النص الحجاجي

## المطلب الأول: عن مهارة إنتاج النص الحجاجي

إذا كانت مهارة إنتاج النص السردي تفتح أمام المتعلم آفاقا رحبة أمام الإبداع القصصي، فإن مهارة إنتاج النص الحجاجي تؤهله كي يستطيع التعبير عن رأيه، وإقناع الآخرين بفكرته، أو دحض فكرة يراها خاطئة؛ منطلقا من الخبرات التي تعلمها في حصة النصوص التي تعرف حضورا متميزا للنص الحجاجي في مختلف المسالك كما سبقت الإشارة إلى ذلك.[1]

ومن هنا تظهر الأهمية القصوى لمكون النصوص باعتباره المنطلق الحقيقي لأنشطة الاكتساب، إذ به تنمو الذخيرة المعرفية للمتعلم عبر الاحتكاك بنصوص كتاب متمرسين خبروا الحجاج وتفننوا في أساليبه؛ لذا وجب التنبيه إلى ما يسم إنتاج التلميذ من اختلاف جوهري عن إنتاج الكُتاب، ومن ثمة إدراك طبيعة المعرفة الحجاجية التي مازالت في طور التشكل لدى التلميذ.

وليس مكون النصوص وحده ما يمثل مرجعا معتمدا في بناء النص الحجاجي لدى المتعلم، وإنما يضاف إليه أيضا مكون علوم اللغة عبر دروس تهدف إلى إكساب المتعلم الآليات الضرورية لإنتاج النص الحجاجي، مثل بلاغة الإقناع في جذع الآداب والعلوم الإنسانية؛ ودروس

[1]- ينظر: الفصل الأول من هذا المؤلف.

الخبر والإنشاء في الجذوع المشتركة بشكل عام؛ إلى جانب التشبيه والاستعارة في مختلف المسالك، مادام الحجاج يستمد من علم البيان الكثير من طاقة التأثير.

وإذا كان النص الحجاجي نصا مركبا، يجمع طيفا من القدرات والمهارات، فإن إنتاجه يتطلب تفكيك المركب، حتى يتسنى للمتعلم التدرج في اكتساب الكفاية الحجاجية التي تجعل منه قادرا على الدفاع عن رأيه بأسلوب سليم وطريقة فعالة، أو دحض رأي غيره بشكل علمي بعيدا عن الصراخ أو العنف. وهذا ما يفسر حضور بعض المهارات المتنوعة التي يمكن إلحاقها بإنتاج النص الحجاجي على نحو ما سنرى في المحور الآتي.

## المطلب الثاني: أهمية التمهير على إنتاج النص الحجاجي

لقد سبقت الإشارة في المطلب السابق إلى أن هذه المهارة تهدف بشكل عام إلى إكساب المتعلم التفكير العلمي من خلال تمكينه من آليات الحوار الحضاري البناء القائم على أساس الإقناع بالاقتناع الفكري لا بالإرهاب المادي أو المعنوي؛ ومن هنا فإن الكفايات التي تسعى البرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي إلى ترسيخها لدى المتعلم، تتجلى في ما يلي:[1]

[1]- ينظر مفهوم بيداغوجيا الكفايات ضمن المدخل الفاهيمي في هذا الكتاب، وينظر أيضا المحور الثاني ضمن ديداكتيك النص الحجاجي في الفصل الأول من هذ الؤلف.





**الكفايات التواصلية**، وذلك من خلال:

- القدرة على التواصل مع الآخر، والدفاع عن الرأي الشخصي واستعمال أساليب الحجاج وتقنيات التعبير المكتسبة في ذلك.
- القدرة على التواصل مع المحيط الخارجي والاستفادة منه في إطار التعلم الذاتي.

**الكفايات المنهجية**، وذلك عبر:

- التمكن من مبادئ التصنيف والتنظيم والتمييز والمقارنة والربط.
- القدرة على الاستدلال والبرهنة.
- استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعية الإنتاج.

**الكفايات الثقافية**، وتبرز من خلال:

- تعرف تقنيات إنتاج نصوص حسب مهارات محددة.

**الكفايات الاستراتيجية**، وذلك عبر تعزيز:

- قيم الثقة بالنفس، وقيم التفتح واحترام الآخر.
- المواقف والميول الإيجابية.

إن الترابط الوثيق بين التلقي والإنتاج يفرض حتما أن تواكب حصص التعبير والإنشاء - المتعلقة بإكساب المتعلم مهارة إنتاج النص الحجاجي – حصص النصوص وعلوم اللغة التي تمده بالآليات المناسبة، وتعمق خبرته بالحجاج؛ وهذا ما لا نجده يتحقق أحيانا، على غرار ما بينا حين حديثنا عن دروس علوم اللغة ضمن المجزوءة الأولى الخاصة .

بجذع الآداب والعلوم الإنسانية[1] على سبيل المثال لا الحصر، وبناء على هذا وجب بناء البرامج بشكل تفاعلي ونسقي بين مكونات مادة اللغة العربية، حتى لا يظهر أي مكون ناتئا عن باقي المكونات، ولا نستثني في ذلك مكون المؤلفات الذي يجدر أن يكون منسجما مع باقي المكونات؛ ونحن نرى أن مكون التعبير والإنشاء الذي يشكل الغاية التي تسعى باقي المكونات إلى خدمتها، يمكن أن يشكل، في المقابل، المنطلق الذي يرسم ماهية باقي المكونات، باعتبار أن الغاية هي التي تحدد طبيعة المنطلق وشكل البداية.

وبتأملنا للجدول السالف الذي ورد في بداية هذا الفصل، فإننا نجد مهارة إنتاج النص الحجاجي تحضر بشكل صريح ضمن الجذوع المشتركة، وبشكل ضمني، من خلال مختلف مهارات الحجاج، في باقي المسالك؛ فتوسيع فكرة شكل من أشكال الحجاج، لأن هذا التوسيع يتأسس على آليات حجاجية مثل الشرح والتفسير والمناقشة، وتقنيات التفاوض مظهر بارز من مظاهر الحجاج، ما دام المفاوض يسعى إلى إقناع الطرف الآخر بفكرته؛ وهذا ما سيتجلى بشكل واضح ضمن المطلب الموالي الخاص بالشق التطبيقي.

[1]- ينظر: ديداكتيك الدرس اللغوي ضمن هذا الكتاب.





## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للإنشاء الحجاجي

ورغم تعدد الأشكال الحجاجية المشار إليه آنفا، فإننا سنعمد إلى التطبيق على نموذجين يمثلان مهارة إنتاج نص حجاجي للجذوع العلمية، الأول يتعلق بأنشطة الاكتساب، بينما يرتبط الثاني بأنشطة التطبيق.

### أ – أنشطة الاكتساب:

المستوى الدراسي: جذع العلوم والتكنولوجيا.

المكون: التعبير والإنشاء

الموضوع: إنتاج نص حجاجي – أنشطة الاكتساب

الكفايات المستهدفة:

تواصلية: - القدرة على التواصل مع الأخر، والدفاع عن الرأي الشخصي واستعمال أساليب الحجاج وتقنيات التعبير المكتسبة في ذلك.

منهجية: - التمكن من مبادئ التصنيف والتنظيم والتميز والمقارنة والربط.

- القدرة على الاستدلال والبرهنة.

- استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعية الإنتاج.

ثقافية: - تعرف تقنيات إنتاج نصوص حجاجية.

استراتيجية: - تعزيز قيم الثقة بالنفس، وقيم التفتح واحترام الأخر.

المرجع: الكتاب المدرسي ( مرشدي في اللغة العربية ص60)

الأهداف: - تعرف التلميذ تقنيات إنتاج نص حجاجي.

-تحديد التلميذ أهم مكونات النص الحجاجي وتقنياته.

| مراحل الاكتساب | الأنشطة التعليمية التعلمية | المحتويات | الدعم والتقويم |
|---|---|---|---|
| التمهيد | يعرف التلميذ الحجاج، ويبين سمات النص الحجاجي انطلاقا مما اكتسبه في حصة النصوص.<br>وقد يثير الأستاذ فكرة ويطلب من التلاميذ إبداء آرائهم المؤيدة أو المعارضة مع التعليل. | الحجاج خطاب يعتمد الدليل والبرهان من أجل إقناع الآخرين بصحة رأي، أو دحض فكرة... | يستحضر التلميذ تلك السمات انطلاقا من نص "المرأة عماد الأسرة". |
| قراءة نص الانطلاق. | يقرأ التلميذ نص الانطلاق قراءة سليمة. | نقاش حول وضع المرأة: هل الاختلاف يبيح التمييز؟ ص: 60 | سلامة القراءة من الأخطاء، مع فصاحة النطق، وتمثل التعابير. |





| | | | |
|---|---|---|---|
| التحليل | يتعرف التلميذ أبرز آليات كتابة النص الحجاجي من خلال تحليل مكونات نص الانطلاق، وذلك عبر:<br>1 – تحديد سياق الحجاج<br><br>2 بيان طريقة بناء الكاتب لنصه الحجاجي. | 1 – السياق: يتمثل في معرفة فكرة النص الحجاجي، وكذا أطراف الحجاج، والطرح الذي يدافع عنه الكاتب، وعلة كتابة النص:<br>أ- فكرة النص: التمييز بين المرأة والرجل على أساس الجنس.<br>ب- أطراف الحجاج: المرسل: الكاتب عبد الله زكريا الأنصاري، المتلقي المقصود: بعض المثقفين الذين يبررون التمييز بين المرأة والرجل على أساس الجنس.<br>ج- الطرح الذي يدافع عنه الكاتب يتمثل في كون الاختلاف لا يبيح التمييز.<br>د- علة كتابة النص: انتشار فكرة خاطئة تتزيى بالعلمية لدى بعض المثقفين – فما بالنا بالعامة – تبرر للتمييز بين المرأة والرجل على أساس الاختلاف الجنسي، ومحاولة الكاتب تصحيحها.<br>2 – بناء النص:<br>وجهة النظر الشائعة: من يستند إلى القضية: استناد بعض المثقفين إلى الاختلاف الطبيعي بين الرجل والمرأة لتبرير التمييز بين الجنسين.<br>وجهة نظر الكاتب:<br>من "والحق.." إلى "مجهود أبنائه من الجنسين": إلحاح الكاتب على ضرورة التكامل والمساواة بين المرأة والرجل.<br>النتيجة: ما تبقى من النص: بيان الكاتب أن ازدهار الحياة وتقدمها يتم على أساس التفاهم والتعاون بين الرجل والمرأة.<br>3 – الأدلة والبراهين: | إبراز تلك العناصر وتحديد تجلياتها في النص مؤشر على الاستيعاب الصحيح وحسن الاكتساب، إلى جانب ضرورة الحرص على سلامة اللغة، والدقة في التعبير.<br>يتم دعم التلاميذ المتعثرين من خلال إعادة الأجوبة الصحيحة شفهيا. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 3 – جرد أهم الأدلة والبراهين التي قدمها الكاتب لدعم وجهة نظره. | استعمل الكاتب عدة حجج للدفاع عن وجهة نظره ودحض وجهة النظر المعارضة، ومنها:<br>حجج دينية: تمثل مسلمات مشتركة بين أطراف الحجاج، ولها قوة إقناعية كبرى، من ذلك قول الكاتب: "والحق أن المرأة والرجل خلقا من نفس واحدة، كما جاء في عقيدتنا". إذ يحيل على قول الله عز وجل في الآية الأولى من سورة النساء: (يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة، وخلق منها زوجها، وبث منهما رجالا كثيرا ونساء.)<br>حجج منطقية: حيث يخاطب الكاتب عقول أولئك المثقفين، حين يقول: "ومادامت المرأة نصفا للرجل، فإن الرجل أيضا نصف للمرأة". فالعقل الناضج لا يقبل أن تسير الحياة وتكتمل بنصف فقط، كما أن دلالة النصف تشير إلى العدل وعدم التمييز.<br>حجج تاريخية: حيث استند الكاتب على وقائع تاريخية تدعم رأيه، حين قال: "فقد شاهدنا أعمالا بارزة في الحياة قامت بها المرأة خير قيام...". ورغم أنه اكتفى بهذه الإشارة العامة، إلا أن اكتفاءه راجع إلى كثرة المعطيات التي يمكن الاستشهاد بها في هذا المجال.<br>حجج طبيعية: وذلك من خلال حديثه عن التكوين الجسمي الذي يلائم المجال الذي حدده الخالق عز وجل لكل من الرجل والمرأة.<br>4 – أساليب الحجاج:<br>الإخبار: من خلال تقديم معلومات تدعم وجهة | |





| | | | |
|---|---|---|---|
| | 4 – تحديد أهم الأساليب الموظفة في النص الحجاجي مع الإشارة إلى بعض الأساليب الأخرى التي لم يوظفها الكاتب. | النظر من خلال جمل خبرية، مدعومة ببعض المؤشرات اللفظية التي تهدف إلى الإقناع، كقول الكاتب: "والحق أن المرأة والرجل خلقا من نفس واحدة.."<br>التماثل: عبر بيان مواطن التشابه بين بعض العناصر مما يشكل سلطة حجاجية تدعم وجهة النظر، كما في قول الكاتب على سبيل المثال متحدثا عن كفاح المرأة في معترك الحياة: "...تكافح كما يكافح الرجل".<br>التفسير: حيث عمد الكاتب إلى شرح فحوى بعض الأفكار التي قد تبدو مبهمة لدى المتلقي، كما هو الشأن في حديثه عن اختلاف المجالات التي حددتها الحياة لكل من المرأة والرجل: "وإنما معناه..."<br>كما وظف الكاتب أساليب حجاجية متنوعة مثل الإثبات والنفي والحصر والشرط والاستشهاد والافتراض والتمثيل والمقارنة...<br>وقد يتضمن الحجاج أساليب أخرى مثل الحكي والتعريف ... | |
| التركيب | يستخلص التلميذ أهم سمات النص الحجاجي انطلاقا من مرحلة التحليل. | الحجاج خطاب يتضمن أدلة مختلفة (دينية، تاريخية، علمية...)عبر أساليب متنوعة (التعريف، التفسير، الإخبار، الاستشهاد، المقارنة...) بهدف إثبات صحة أطروحة، أو نقض فكرة شائعة. | يجب أن تتسم الخلاصة بالدقة والشمولية فضلا عن سلامة الصياغة. |

## ب – أنشطة التطبيق:

**المستوى الدراسي:** جذع العلوم والتكنولوجيا.

**المكون:** التعبير والإنشاء.

**الموضوع:** إنتاج نص حجاجي – أنشطة التطبيق.

**الكفايات المستهدفة:**

**تواصلية:** - القدرة على التواصل مع الآخر، والدفاع عن الرأي الشخصي واستعمال أساليب الحجاج وتقنيات التعبير المكتسبة في ذلك.

**منهجية:** - التمكن من مبادئ التصنيف والتنظيم والتمييز والمقارنة والربط.

- القدرة على الاستدلال والبرهنة.
- استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعية الإنتاج.

**ثقافية:** - تعرف تقنيات إنتاج نصوص حجاجية.

**استراتيجية:** - تعزيز قيم الثقة بالنفس، وقيم التفتح واحترام الآخر، وتعزيز المواقف والميول الإيجابية.

**المرجع:** الكتاب المدرسي ( مرشدي في اللغة العربية، ص: 71 )

**الأهداف :** - تطبيق التلميذ ما اكتسبه من تقنيات إنتاج نص حجاجي.

- إجابة التلميذ عن أسئلة محددة تبرز تمكنه من مهارة النص الحجاجي.

| مراحل التطبيق | الأنشطة التعليمة التعلمية | المحتويات | الدعم والتقويم |
|---|---|---|---|
| التمهيد | يعرف التلميذ الحجاج انطلاقا مما اكتسبه في أنشطة الاكتساب. | الحجاج خطاب يتضمن أدلة مختلفة عبر أساليب متنوعة بهدف إثبات صحة أطروحة، أو نقض فكرة شائعة. | ضرورة التميز بين النصين السردي والحجاجي. |
| التطبيق | يقرأ التلميذ نص الانطلاق. | النص: "بحجة تزايد السكان في منطقتك، تقرر أن يتم تشييد مركبات عمرانية في مساحة خضراء كان يلعب فيها الأطفال، وأردت أن تنشر مقالا صحفيا توضح فيه أن هذا القرار غير صائب، وتدعم فيه رأيك بحجج وبراهين" ص: 71. | سلامة القراءة، وفصاحتها، وحسن تمثل الأسلوب. |
| | يميز التلميذ بين المعطى والمطلوب في نص الانطلاق. | المعطى: قرار تشييد مركبات عمرانية في مساحات خضراء بحجة تزايد السكان.<br>المطلوب: نشر مقال صحفي حجاجي تنقض فيه حجة القرار. | قدرة التلميذ على التمييز بين المعطى والمطلوب مؤشر على الانطلاقة الجيدة في الحجاج. |
| | يحدد التلميذ سياق الموضوع من خلال إبراز فكرة المقال وسببه والهدف منه وأطراف الحجاج، وموقفه ووجهة النظر المعارضة. | نوع النص: مقال صحفي حجاجي.<br>الفكرة العامة: إبراز خطأ قرار تشييد مركبات عمرانية في مساحات خضراء.<br>أطراف الحجاج: التلميذ (الكاتب الصحفي)، أعضاء المجلس البلدي (المتلقي المقصود)، الرأي العام (المتلقي الضمني).<br>سبب الكتابة = وجهة النظر المعارضة: قرار تشييد مركبات عمرانية في مساحات خضراء.<br>الهدف من المقال = وجهة نظر التلميذ: ثني المسؤولين عن تفعيل القرار وجعلهم يتراجعون عنه. | تحديد عناصر السياق مؤشر على امتلاك تصور واضح يسهل عملية الكتابة. |
| | يبني التلميذ المقال الحجاجي وفق تصميم واضح. | طرح المشكلة: الانفجار الديموغرافي.<br>وجهة النظر الأولى: اتخاذ قرار تشييد المركبات العمرانية في مساحات خضراء.<br>من اتخذ القرار (أعضاء المجلس البلدي) حجتهم(تزايد السكان)..<br>وجهة نظر التلميذ: معارضة القرار، الحجج المستند إليها في المعارضة (علمية، تاريخية منطقية، دينية..)، اقتراح حلول بديلة.<br>التركيب: لابد من اتخاذ قرار التشييد لكن ليس على حساب المساحات الخضراء. | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | يستخدم التلميذ وسائط تسهم في الإقناع. | اختيار عنوان للمقال يكون جذابا للقارئ (اغتيال الطبيعة، التصحر الناعم، زحف الدمار...)<br>كتابة تعليق على الصورة في ص71 المقترحة، (أو رسم آخر معبر): (الأشجار تتحول إلى إسمنت، هكذا ستكون ساحة ... بعد هذا القرار الجائر).<br>بعض العبارات والعناوين المثيرة تكتب بخط بارز كما هو مقترح في ص 71. | قدرة التلميذ على إحكام التصميم الذي يسهل عليه عملية الكتابة. |
| | يقدم التلميذ حججا متنوعة، تدعم وجهة نظره، وتدحض وجهة النظر المعارضة. | إبراز الأخطار الناجمة عن تحويل المساحات الخضراء إلى مركبات عمرانية مثل اختناق المدينة، وعدم وجود فضاءات خضراء للترفيه ولعب الأطفال حيث تحول مدينتهم إلى سجن كبير...<br>أهم الحلول البديلة: إقامة المركبات العمرانية في أماكن أخرى غير المساحات الخضراء، إقامة مدن جديدة .. | قدرة التلميذ على الاختيار الهادف لعناصر المقال الصحفي (المانشيطات). |
| | يستعمل التلميذ أساليب حجاجية متنوعة. | الإخبار: تقديم معطيات وبيانات عن التوسع العمراني والمساحات الخضراء..<br>التعريف: تعريف بعض المفاهيم الأساسية مثل الانفجار الديموغرافي، التوازن البيئي.....<br>التفسير: شرح بعض الأفكار المتعلقة بالآثار السلبية لقرار المجلس البلدي.<br>الحكي: سرد بعض الأحداث الواقعية التي تحكي عما تعرض له أطفال مدن أخرى تنعدم فيها المساحات الخضراء...<br>المقارنة: بين مدينة بمساحات خضراء وأخرى بدونها.. | القدرة على البرهنة والإقناع، وتقديم الحجج المقنعة الحلول الناجعة.<br>القدرة على توظيف الأساليب |





| | | | |
|---|---|---|---|
| | | الاستشهاد: توظيف آية كريمة أو حديث شريف أو بعض النصوص التي لها سلطة مرجعية تسهم في الإقناع...<br>إلى جانب بعض الأساليب اللغوية الضرورية مثل الإثبات والنفي والاستفهام... | الحجاجية وتنويعها وفق سياقات الحجاج. |
| التحرير | يحرر التلميذ المعطيات وفق التصميم المقترح. | إنجاز التلميذ في القسم مع إمكانية إتمام العمل في المنزل. | قدرة التلميذ على تركيب المعطيات وتحريرها. |

## المبحث الثالث: ديداكتيك مهارة التحليل الأدبي

### المطلب الأول: عن مهارة التحليل الأدبي

لا ريب في أن مهارة التحليل الأدبي لها ارتباط وثيق بمهارة الحجاج، حيث يوظف التلميذ كثيرا من الأساليب الحجاجية في إطار التحليل، مثل الاستقراء والاستنباط والقياس والمقارنة والتمثيل والاستشهاد..كما تشكل مهارة التحليل الأدبي نسقا لمجموعة من المهارات التي تلقاها التلميذ آنفا، ذلك بأن التحليل الأدبي يتضمن بناء منهجيا محكما، من مقدمة وعرض وخاتمة؛ ولعل الكفايات أبين ما تكون في هذه المهارة، فقد سبق لتلميذ السنة الثانية من شعبة الآداب والعلوم الإنسانية – مثلا –أن درس في السنة الأولى مهارة تصميم المقدمة والعرض والخاتمة كلا على حدة، فضلا عما درسه في السنة التي قبلها ضمن مهارتي التحويل والتوسيع، لتأتي السنة النهائية تركيبا لتلك المهارات ضمن مهارة أشمل هي مهارة التحليل الأدبي.

ومما لاشك فيه أن هذه المهارة تنمي روح النقد لدى التلميذ، وتكسبه الثقة في النفس، لأنها تجعله يتعامل مع النص الأدبي بطريقة نقدية، بعيدا عن القوالب الجاهزة والقراءات النمطية التي تقتل روح الإبداع لدى المتعلم، وتجعل النصوص أعجاز نخل خاوية. وهنا لا بد من التنبيه إلى ظاهرة أصابت هذه المهارة في مقتل، ظاهرة يلمسها أساتذة السنة الثانية باكالوريا شعبة الآداب والعلوم الإنسانية بشكل خاص،





وفي تصحيحهم للامتحانات الوطنية بشكل أخص، حيث تتحول مهارة التحليل الأدبي إلى أنماط جاهزة يحفظها التلاميذ في أحسن الأحوال، فلا يغيرون إلا بعض العناصر التي لها ارتباط وثيق بنص الانطلاق – بل إن بعضهم يسهو أحيانا عن ذلك التغيير – فتتحول الإنتاجات إلى نسخ متشابهة تشهد على احتضار هذه المهارة، مما ينقض ما يسعى إليه المنهاج التربوي، وما تهدف إليه التوجيهات التربوية.

### المطلب الثاني: أهمية التمهير على تحليل النص الأدبي

أشرنا في المطلب السابق إلى أهمية تدريس هذه المهارة حينما قلنا إنها تنمي روح النقد لدى المتعلم وتكسبه الثقة في النفس، وهذا ما تجليه الكفايات المرتبطة بهذه المهارة[1]:

فالكفايات التواصلية يمكن تحديدها في :

- القدرة على التواصل مع الآخر، ووضع تصميم منهجي للمواضيع، والقدرة على الشرح والتفسير والتعليق وإصدار الحكم مع اكتساب المهارة الخاصة بالعرض الشفهي.
- القدرة على التبليغ وإيصال الأفكار بوضوح.
- تنويع صيغ التعبير وأساليبه واختيار المقال المناسب للمقام.
- التواصل مع الآخر وتبليغ الأفكار بوضوح، بهدف إقناع المتلقي والتأثير فيه.

---

[1]- التوجيهات التربوية، ص: 31-41-42.

والكفايات المنهجية تتمثل في:

- استثمار المعارف اللغوية والبلاغية في وضعيتي التلقي والإنتاج.
- القدرة على الكشف عن العلاقات والمبادئ المنظمة لأنواع النصوص.
- تعرف تقنيات إلقاء العرض الشفهي.
- التمكن من مهارات كتابة إنشاء أدبي، انطلاقا من نصوص أدبية أو قضايا ومقولات نقدية.

أما الكفايات الاستراتيجية فتحددها التوجهات التربوية فيما يلي:

- تعزيز قيم الثقة بالنفس وقيم التفتح واحترام رأي الآخر.
- تعزيز المواقف والميول الإيجابية.
- تكوين الحس النقدي في إطار التكوين الذاتي للشخصية.
- استثمار القيم الإنسانية والروحية والمثل العليا التي تعبر عنها الآثار الأدبية القديمة.

أما الكفايات الثقافية فيمكن إجمالها في توظيف الرصيد الثقافي المكتسب لدى التلميذ، وخاصة ما اكتسبه في حصة النصوص الأدبية.

وانطلاقا من هذه الكفايات المقررة تبدو الأهمية القصوى لمهارة التحليل الأدبي، إذ تمثل روضا تطبيقيا يكشف ثقافة المتعلم، ويبرز قدرته على التواصل السليم البناء، وفق بناء منهجي محكم، واستراتيجية واضحة؛ لذا كانت هذه المهارة أكثر ارتباطا بمسلك الآداب والعلوم





الإنسانية، وخاصة في السنة الختامية من السلك التأهيلي؛ وهذا ما ستوضحه النماذج التطبيقية التي سنعرض لها في المطلب الآتي.

## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للتحليل الأدبي

سنقتصر في هذا المطلب التطبيقي على أنشطة الاكتساب، من خلال التمثيل بجذاذتين لتلك الأنشطة تمثل إحداهما الحصة الأولى المتعلقة بجرد المعطيات وتنظيمها، بينما تمثل الأخرى الحصة الثانية المرتبطة بتحرير الموضوع، وقد وقع اختيارنا على مهارة كتابة إنشاء أدبي حول نص شعري للسنة الثانية من سلك الباكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، من خلال التطبيق على نص "ردوا علي بياني" لشاعر النيل حافظ إبراهيم، الوارد ضمن كتاب واحة اللغة العربية.

### أنشطة الاكتساب:

#### 1- الحصة الأولى:

المستوى الدراسي: السنة الثانية من سلك الباكالوريا.

المسلك: الآداب والعلوم الإنسانية .

المكون: التعبير والإنشاء.

الموضوع: مهارة كتابة إنشاء أدبي حول نص شعري – أنشطة الاكتساب.

(الحصة الأولى: جرد المعطيات وتنظيمها)

الكفايات المستهدفة:

تواصلية: - القدرة على التواصل مع الآخر، ووضع تصميم منهجي للمواضيع.

- القدرة على الشرح والتفسير والتعليق وإصدار الحكم.
- القدرة على التبليغ وإيصال الأفكار بوضوح وتنويع صيغ التعبير وأساليبه، واختيار المقال المناسب للمقام.

منهجية: - استثمار المعارف اللغوية والبلاغية والقدرة على الكشف عن العلاقات والمبادئ المنظمة لأنواع

النصوص.

ثقافية: - توظيف الرصيد الثقافي المكتسب لدى التلميذ، وخاصة ما اكتسبه في حصة النصوص الأدبية.

استراتيجية: - تعزيز قيم الثقة بالنفس وقيم التفتح واحترام رأي الآخر، وتعزيز المواقف والميول الإيجابية.

- تكوين الحس النقدي في إطار التكوين الذاتي للشخصية.
- استثمار القيم الإنسانية والروحية والمثل العليا التي تعبر عنها الآثار الأدبية القديمة.

**المرجع:** الكتاب المدرسي ( واحة اللغة العربية ص: 20).

**الأهداف:** - تعرف التلميذ المراحل المنهجية لكتابة إنشاء أدبي حول نص شعري.

- جرد التلميذ معطيات نص شعري وتنظيمها.

| مراحل الاكتساب | الأنشطة التعليمية التعلمية | المحتويات | الدعم والتقويم |
|---|---|---|---|
| التمهيد | يستحضر التلميذ أهم المهارات التي درسها السنة الماضية. | أهم المهارات : -<br>- مهارة وضع تصميم لموضوع.<br>– مهارة الشرح والتفسير.<br>– مهارة التعليق والحكم. | كتابة الإنشاء الأدبي تتطلب هذه المهارات جميعها. |
| التأطير | يحدد التلميذ السياق التاريخي والأدبي للنص من خلال تحديد عتباته | **أولا: الملاحظة**<br>شكل النص: قصيدة عمودية تعتمد نظام الشطرين ووحدة القافية والروي.<br>الديباجة: تبرز صاحب النص (حافظ إبراهيم شاعر إحيائي،) وغرض النص (الرثاء) والمرثي (محمود سامي البارودي شاعر إحيائي أيضا).<br>العنوان: جملة فعلية إنشائية بصيغة الأمر يطلب فيها الشاعر من مخاطبيه أن يردوا عليه بيانه. | القدرة على ملاحظة عتبات النص التي تسهم في تحديد نوع الخطاب، وتيسر تأطير النص.<br>يجب أن تشمل الفرضية نوع الخطاب ومضمون |





| مراحل الاكتساب | الأنشطة التعليمية التعلمية | المحتويات | الدعم والتقويم |
|---|---|---|---|
| | يستخلص التلميذ الإجراء الأول لكتابة إنشاء أدبي حول نص شعري. | **ثانيا: صياغة الفرضية**<br>رثاء الشاعر للبارودي موظفا الطريقة الإحيائية شكلا ومضمونا.<br>**الإشكالية:**<br>، إبراز خصائص خطاب الشعر الإحيائي (تصحيح مفهوم الشعر، النزعة البيانية، إزاحة الأصباغ البديعية، الاقتباس من القديم) ،<br>السياق التاريخي للنص:<br>بيان زمان وسبب ظهور هذا الخطاب: نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، انسجاما مع سياق النهضة والحركة السلفية التي رفعت شعار العودة إلى التراث...<br>لكتابة إنشاء أدبي حول نص شعري يلزم أولا بناء الفرضية انطلاق من ملاحظة بعض العتبات مثل شكل النص وصاحبه وغرضه، وثانيا تحديد الإشكالية من خلال تأطيره تاريخيا وأدبيا. | النص، والصحة ليست شرطا ضروريا.<br>مدى قدرة التلميذ على استثمار معطيات النص النظري.<br>دقة الصياغة وسلامة التعبير، مع تكرار العبارة الذي يستهدف التلاميذ المتعثرين. |
| الفهم | يبرز التلميذ أهم مضامين النص بعد قراءته. | النص: ردوا علي بياني، للشاعر حافظ إبراهيم، ص: 20.<br>**المضمون العام:**<br>بيان الشاعر أثر رحيل البارودي على نفسيته وإبراز خضاله الحميدة.<br>**المضامين الأساسية:**<br>1 – هجر البلاغة للشاعر دون علمها بحقيقة صمته. (من البيت 1 إلى اليت 4). | سلامة القراءة، وحسن الإنشاد الشعري، مع فصاحة التلفظ.<br>سلامة التعابير ومناسبتها لما ورد في النص. |

<table>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>2 – تعداد الشاعر مناقب الفقيد المتنوعة (من البيت 5 إلى البيت 10).<br>3 – طلب الشاعر من المشيعين غض الطرف لحضور الملائكة جنازة البارودي.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>يستخلص التلميذ الإجراء الثاني لكتابة الإنشاء الأدبي.</td>
<td>فهم النص خطوة أساسية تلي التأطير وتسبق التحليل، وتتم من خلال تحديد المضمون العام للنص، وإبراز أهم وحداته الجزئية.</td>
<td>سلامة الصياغة، ودقتها.</td>
</tr>
<tr>
<td>التحليل</td>
<td>يفكك التلميذ عناصر النص الجزئية دلالة وإيقاعا وتصويرا وأسلوبا، ويبين ارتباطها بالخطاب الإحيائي.</td>
<td>1 – الحقول الدلالية:
<table>
<tr><th>حقل الشاعر</th><th>حقل الفقيد</th></tr>
<tr><td>بياني، عييت، لا تطاوعني، سكوتي، أسلمتني إلى هم، أفحمني.....</td><td>مؤنس الموتى، فارس الشعر والهيجاء والجود، خير من هز اليراع، ...</td></tr>
</table>
العلاقة سببية بين الحقلين: إذ إن موت البارودي أسلم شاعرنا إلى المعاناة...إضافة إلى أن معجم النص تهيمن عليه المعاني والألفاظ القديمة حيث إن المناقب التي ذكرها معروفة في الشعر العربي القديم ..</td>
<td>يستخلص التلميذ خمس عبارات على الأقل من كل حقل، مع ضرورة إبراز العلاقة، والإشارة إلى علاقتها بالقديم سواء من حيث المصطلحات، أو من حيث المعاني.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>يحدد التلميذ إيقاع النص بنوعيه الخارجي والداخلي ويبين وظيفته في النص.</td>
<td>2 – الإيقاع:<br>الإيقاع الخارجي:<br>اعتمد الشاعر بحر البسيط، وهو من البحور الخليلية التي نظم عليها فحول الشعراء قديما، كما أنه بحر مركب من ثماني تفعيلات يتميز بنفسه الطويل</td>
<td>ضرورة تحديد أهم العناصر الإيقاعية مثل البحر والتصريع والقافية في</td>
</tr>
</table>





<table>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>ومناسبته لغرض الرثاء.<br>صرع الشاعر المطلع من خلال مناسبة العروض للضرب، باعتبار المطلع أول ما يقرع السمع.<br>القافية متواترة رويها الدال المكسور، وهو حرف مجهور يعبر عن انكسار الشاعر، كما أن الردف مكن الشاعر من أن يفرغ أله مرتين: مرة في حرف الردف، وأخرى بحرف الوصل الناجم عن إشباع كسرة حرف الروي.<br>الإيقاع الداخلي:<br>التوازي:<br>في البيت 10:<br>من هز اليراع // من هز الحسام = اسم موصول + فعل ماض + مفعول به.<br>وهو تواز نحوي تام وتواز صرفي نسبي، وتواز دلالي قائم على الترادف؛ أسهم في إضفاء انسيابية إيقاعية على النص، أبرزت قوة الفقيد وشهامته...<br>التكرار:<br>الصوائت والصوامت...<br>تكرار النسق العروضي: تفعيلات البسيط، والقافية وحروفها.<br>تكرار الكلمات: عييت ، أعيا، نزحتَ، نزحتْ، تجري، جري، لبيك يا...<br>تكرار الصيغ الصرفية: مكبود مفؤود...<br>وقد أضفى التكرار جمالية موسيقية فضلا عن إسهامه في تقرير المعنى ...</td>
<td>الإيقاع الخارجي، مع استثمار مكتسبات درس التوازي والتكرار في الإيقاع الداخلي.</td>
</tr>
</table>

| | | | |
|---|---|---|---|
| | يبرز التلميذ أهم الصور الشعرية انطلاقا من أسئلة موجهة. | **3 – الصور الشعرية:**<br>الاستعارة المكنية: البلاغة غضبى، إذ شبه البلاغة بإنسانة تغضب ثم حذف المشبه به وذكر أحد لوازمه – الغضب – على سبيل الاستعارة المكنية. (وكذلك قوله: ولو درت – لأطلقت).<br>المجاز المرسل الذي علاقته الجزئية في لفظة القوافي إذ أطلق الجزء وأراد الكل الذي هو الشعر، والشطر كناية عن نضوب القريحة وجفافها.<br>التشبيه في البيت التاسع، إذ شبه الشاعر سلاسة الكلمات وفصاحتها حينما ينطق البارودي بجري الماء في العود...<br>حيث تلاحظ النزعة البيانية في هذه القصيدة بشكل واضح مما يمثل إحدى أبرز خصائص الشعر الإحيائي. | يجب مراعاة تنويع الصور مع ضرورة شرحها، وإبراز ارتباطها بالنزعة البيانية التي اتسم بها الخطاب الإحيائي. |
| | يحدد التلميذ أهم الأساليب لاسيما الإنشائية، مع إبراز وظيفتها في النص. ويبين أهم الضمائر المستعملة في النص ودلالاتها. | **4- الأساليب:**<br>زاوج الشاعر بين الأسلوب الخبري (إني عييت، لقد نزحت، تجري السلاسة...) والأسلوب الإنشائي خاصة الطلبي كالأمر (ردوا علي بياني، غضوا العيون) ، والاستفهام (ما للبلاغة غضبى؟) والنداء (يا مؤنس الموتى، يا فارس الشعر..) وقد أدت هذه الأساليب وظائف استزامية كالتعجب والتحسر والمدح والطلب...<br>أما الضمائر فتراوحت بين ضمير المتكلم الذي يعود على الشاعر صاحب القصيدة، حيث يرتبط هذا الضمير بالعجز والمعاناة. | ضرورة التمييز بين الأسلوبين الخبري والإنشائي من خلال تقديم أمثلة، كما يجب الإشارة إلى أهمية توظيف ضمير المتكلم العائد على الشاعر وضمير |





| | | | |
|---|---|---|---|
| | يلخص التلميذ الإجراءات المرتبطة بمرحلة التحليل انطلاقا من إجاباته السالفة. | وضميري المخاطب والغائب اللذين يعودان على الفقيد (لبيك، نزحتَ، لياليك، منطقه، موكبه، مودته...) وقد وظف الشاعر هذين الضميرين ليبرز أن البارودي غائب بفعل الموت، لكنه يظل حاضرا في وجدان الشاعر.<br>في التحليل يتم تفكيك عناصر النص الجزئية من خلال إبراز الحقول الدلالية والمعجم المرتبط بها، وتحديد البنية الإيقاعية خارجيا وداخليا، ورصد الصور الشعرية ووظائفها، وبيان الأساليب وأنواعها وما يرتبط بها من ضمائر... | الغائب العائد على الفقيد<br>دقة الصياغة وسلامتها، مع الحرص على ذكر أهم عناصر التحليل. |
| التركيب | يركب التلميذ خلاصة تتضمن مرحلتي الفهم والتحليل، مع إبداء رأيه الشخصي، وإبراز علاقة النص بالخطاب الإحيائي. | المضمون: رثاء حافظ للبارودي معددا مناقبه بما ينسجم والمعاني القديمة.<br>الشكل: النمط القديم إيقاعا (بحر البسيط) وتصويرا (النزعة البيانية) وأسلوبا.<br>الاقتباس من القديم شكلا ومضمونا يؤكد صحة الفرضية.<br>الرأي الشخصي في الخطاب الإحيائي. | يجب أن يشمل الشكل والمضمون، مع ضرورة إبداء الرأي الشخصي وتأكيد علاقة النص بالخطاب الإحيائي |
| التنظيم | ينظم التلميذ المعطيات السابقة مستثمرا مهارة تصميم موضوع. | المقدمة:<br>الفرضية والإشكالية.<br>العرض:<br>الفهم (المضامين) + التحليل (الحقول الدلالية، الإيقاع ، الصور الشعرية، الأساليب).<br>الخاتمة:<br>التركيب. | قدرة التلميذ على استثمار مكتسباته السابقة، والدقة في توزيع عناصر الموضوع. |

## 2- الحصة الثانية:

المستوى الدراسي: السنة الثانية من سلك الباكالوريا.

المسلك: الآداب والعلوم الإنسانية .

المكون: التعبير والإنشاء.

الموضوع: مهارة كتابة إنشاء أدبي حول نص شعري – أنشطة الاكتساب
(الحصة الثانية: تحرير الموضوع).

الكفايات المستهدفة: تواصلية – ثقافية – منهجية – استراتيجية[1].

المرجع: الكتاب المدرسي ( واحة اللغة العربية ص 32).

الأهداف : - استثمار التلميذ المعطيات التي جردها في بناء إنشاء أدبي.
- تحرير التلميذ إنشاء أدبيا حول نص شعري مراعيا خطوات القراءة المنهجية.

| مراحل الاكتساب | الأنشطة التعليمية التعلمية | المحتويات | الدعم والتقويم |
|---|---|---|---|
| تحرير المقدمة | يحرر التلميذ مقدمة الإنشاء انطلاقا من المعطيات المجرودة. | إن الملاحظة البصرية لشكل القصيدة التقليدي القائم على نظام الشطرين المتناظرين ووحدة القافية والروي، ولعنوانها الذي جاء عبارة عن جملة فعلية إنشائية بصيغة الأمر، ولديباجتها التي تحيل على غرض الرثاء لزعيم المدرسة الإحيائية البارودي؛ تفضي إلى افتراض قراءة نص كلاسيكي إحيائي يرثي فيه حافظُ إبراهيم زعيمَ مدرسة البعث والإحياء البارودي.<br>ولا ريب في كون خطاب البعث والإحياء نضج مع نهاية القرن التاسع عشر لينفض | سلامة الأسلوب، وشمولية العناصر (الملاحظة، الفرضية، الإشكالية)؛ مع مراعاة علامات الترقيم واستثمار مكتسبات النصوص. |

1- ينظر كفايات الجذاذة السابقة.





| | | | |
|---|---|---|---|
| | | ما علق بالشعر العربي من أوضار الجمود والانحطاط، حيث نادى رواده بتصحيح مفهوم الشعر وأزاحوا عنه الأصباغ البديعية، ونزعوا إلى البيان، مقتبسين من القديم مضمونا وشكلا؛ ومن أبرز هؤلاء الرواد شاعر النيل حافظ إبراهيم، صاحب النص الذي بين أيدينا. فإلى أي حد يعكس هذا النص خطاب البعث والإحياء؟ | |
| تحرير العرض | يحرر التلميذ عرض الإنشاء الأدبي انطلاقا من المعطيات المجرودة (الفهم والتحليل). | يبكي الشاعر حافظ إبراهيم أستاذ المدرسة الإحيائية البارودي بكاء حارا معددا مناقبه؛ حيث يبرز في مستهل النص...ولم تكن هذه الصدمة لو لم يحز البارودي الشرف الأعلى بخصاله الحميدة... ومن هنا يطلب الشاعر من مشيعي الشاعر الفارس....<br>وقد توزعت هذه الوحدات عبر حقلين دلاليين: يحيل معجم أولهما على معاناة الشاعر، بينما يحيل ثانيهما على خصال الفقيد....والمتأمل لمعاني النص وألفاظه يدرك أنها وفية للشعر القديم حيث إن ...<br>ويدعم الإيقاع هذا الوفاء للشعر القديم مادام حافظ إبراهيم نظم قصيدته على بحر خليلي مشهور ...فضلا عن التزامه بوحدة ....أما على مستوى الإيقاع الداخلي ....<br>ولم يقتصر الاقتباس من القديم على | دقة التقسيم وصحته في مرحلة الفهم، مع القدرة على التحليل والتفريع واستثمار حصة علوم اللغة فيما يتعلق بالإيقاع الداخلي دون إغفال ضرورة الإشارة إلى ارتباط القصيدة بالخطاب الإحيائي عند الانتهاء من كل وحدة تحليلية. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | العنصرين السابقين فقط، وإنما تجاوز ذلك إلى التصوير الشعري حيث تتجلى النزعة البيانية بشكل واضح من خلال بعض الصور الشعرية القائمة على المشابهة... أو المجاورة....إذ أضفت على النص طابعا جماليا، إلى جانب وظيفة التوضيح التي كان يسعى إليها الشاعر من خلال تلك الصور.<br>وقد زاوج الشاعر بين الأسلوبين الخبري والإنشائي، إذ وظف الأول ليخبرنا عن علاقته بالبلاغة بعد موت البارودي، من جهة، وليعدد مناقب الفقيد من جهة ثانية؛ بينما وظف بعض الأساليب الإنشائية مثل ....ليعبر عن ...؛ وقد نجم عن هذه العلاقة بين الشاعرين ثلاثة ضمائر أساسية شملت أبيات القصيدة: الأول ضمير المتكلم الذي يعود على الشاعر (...) والثاني والثالث ضميرا الغائب والمخاطب العائدان على المرثي الحاضر الغائب (...). | الحرص على إضفاء التماسك والترابط بين جمل النص وفقراته. |
| تحرير الخاتمة | يحرر التلميذ خاتمة الإنشاء الأدبي من خلال ما رصده من معطيات في الحصة السابقة. | وهكذا فإن شاعر النيل يرثي زعيم مدرسة الإحياء البارودي مبينا أثر رحيله على نفسيته، معددا خصاله الحميدة من فروسية وفصاحة وكرم، معيدا معاني القدماء، موظفا الشكل التقليدي إيقاعا حيث اعتمد أشهر البحور الخليلية (البسيط) وتصويرا حيث تجلت النزعة | ضرورة اشتمال الخلاصة التركيبية على استعراض أهم مراحل الفهم والتحليل، شكلا ومضمونا مع |





| | | | |
|---|---|---|---|
| | | البيانية بشكل بارز في هذا النص مما يؤكد ارتباطه الوثيق بالخطاب الإحيائي، ومن ثمة صحة الفرضية ..<br>**وخلاصة القول:** إن خطاب البعث والإحياء شكل نقلة نوعية في مسيرة الشعر العربي الحديث، إذ شكل منعطفا حاسما في بعث الروح الشعرية التي قتلتها عصور الانحطاط، ولعل هذا النص خير دليل على ذلك الانبعاث والتجدد. | التأكد من صحة الفرضية وإبداء الرأي الشخصي الذي يبقى مفتوحا على شتى الآراء شريطة التعليل المقتضب |

# الفصـــل الرابــــع:

# ديداكتيـــك المؤلفـــات





نأتي إلى تفصيل القول في النقل الديداكتيكي لمكون المؤلفات.

وبالنظر إلى التنوع الحاصل في المؤلفات المقررة في السلك الثانوي التأهيلي، حيث يتعرف التلميذُ المؤلفَ الروائي والمسرحي والنقدي والسير ذاتي، ومادامت المقاربات المنهجية تتعدد بتعدد المؤلف، فإنه من الضروري تقسيم الفصل إلى أربعة مباحث وفق طبيعة المؤلف.

قبل الانتقال إلى تفصيل القول في المقاربة التدريسية لكل مؤلف على حدة، نذكر بأن ثمة توجيهات تربوية يجب أن تراعى عند تدريس المؤلفات، بصرف النظر عن طبيعته، ومن جملتها:[1]

- اعتبار المتعلم مركز العملية التربوية، ولا يمكن تحقيق هذا المبدأ إلا بتوجيهه إلى التعلم الذاتي وقراءة المؤلف قراءة استكشافية، والإعداد لكل حصة من حصص التعلم الصفي.
- تجنب تدريس المؤلف من خلال المقاربات التي تقترحها كتب التأليف الموازي، أو بإملاء ملخصات جاهزة تحد من مبادرة المتعلم، ومن فرص البحث والتقصي وبذل المجهود الذي يقتضيه الدرس والتحصيل.
- إخضاع تدريس المؤلف لتخطيط دقيق يقوم على إحصاء الحصص الدورية، وتوزيع المؤلف عليها، مع مراعاة حصة التقديم وحصتي التركيب والتقويم النهائيتين.

1- التوجيهات التربوية، ص: 21.

- اعتماد طرائق وتقنيات تنشيط المجموعات في تقديم درس المؤلفات وخاصة في المرحلتين: التحليلية والتركيبية.

ومن الناحية العملية فإن النقل الديداكتيكي لدرس المؤلفات وفق التوجيهات التربوية العامة، يستوجب الأخذ بالخطوات الآتية[1]:

* **مرحلة القراءة التوجيهية:** حيث يوجه التلميذ إلى كيفية قراءة المؤلف قراءة واعية، مسترشدا بما يأتي:

- الانطلاق من تحديد الأهداف المتوخاة من تدريس المؤلف.

- تقديم مؤلف( تحديد نوعه الأدبي – التعريف بصاحبه مع الاقتصار على ما له صلة وظيفية بالمؤلف) – دواعي كتابة المؤلف.

- صياغة المشكلة التي يثيرها موضوعه، ووضع فرضيات عامة لمحاور أو جوانب دراسية فنية، ثم وضع تصميم متماسك لتناوله.

- إعداد عرض مجمل للمؤلف (أحداث – شخصيات – مواقف- انتقالات سردية أو حوارية...).

وبطالب كل تلميذ بإعداد مجمله الخاص، باعتباره نشاطا مهما يندرج ضمن إجراءات التقويم في هذه المرحلة. ويمكن إنجاز المجمل بما يلي:

- الملخص الذي يقدم محتويات المحكي مع المحافظة على نظامه الصلي دون مقدمات أو إحالات.

[1] - التوجيهات التربوية، ص: 21-22.





ويتطلب ذلك التركيز على أهم الوقائع والأدلة وتمفصلاتها، وتطوير مسارها من وضعية الانطلاق إلى الوضعية النهائية.

. المتن الحكائي، حيث يعاد ترتيب الوقائع من حيث الزمن إذا كان السرد لا يلتزم بذلك.

. وتختم هذه المرحلة بتحديد جزء أو مقاطع من أجزاء لقراءتها من جديد خارج القسم قراءة استكشافية، والاستعداد لخلق حوار حول محتواها والتقنيات الموظفة فيها مع توضيح أسس اختيارها للتلاميذ.

* **مرحلة القراءة التحليلية:** يقوم محتواها المنهجي على خطوتين متكاملتين، تتعلق أولاهما بتحليل الجزء دون إغفال علاقته بما سبقه، وبما يليه. وبنية المؤلف عامة في شكل إشارات مركزة، حتى يتميز تحليل الجزء في المؤلف عن تحليل النص الأدبي. وترتكز الخطوة الثانية على قراءة عمودية لكل محور من محاور المؤلف، يعدها التلاميذ بتوجيه من أستاذهم في شكل أنشطة فردية أو جماعية. ويتعلق الأمر هنا بإعادة بطاقة عن كل محور من المحاور التالية:

الحدث- القوى الفاعلة- البعد النفسي في المؤلف- البعد الاجتماعي- استخلاص البنية- الأسلوب.

* **مرحلة القراءة التركيبية:** وترتكز على توظيف مهارتي التركيب والتقويم، بالنظر إلى مكونات المؤلف وقيمته الأدبية، وإصدار الحكم النقدي العام عليه.

## المبحث الأول: ديداكتيك المؤلف الروائي

### المطلب الأول: عن الرواية

الرواية جنس أدبي حديث النشأة، "وهي نص نثري تخيلي سردي واقعي غالبا يدور حول شخصيات متورطة في حدث مهمّ، وهي تمثيل للحياة والتجربة واكتساب المعرفة."[1] ومن خصائصها، أيضا، الإطناب والتوسع على مستوى عناصرها، حيث "يشكل الحدث والوصف والاكتشاف عناصر مهمة في الرواية، وهي تتفاعل وتنمو وتحقق وظائفها من خلال شبكة تسمى الشخصية الروائية. فالرواية تصور الشخصيات ووظائفها داخل النص وعلاقاتها فيما بينها، وسعيها إلى غايتها، ونجاحها أو إخفاقها في السعي."[2]

كان أول ظهور لها عند الغرب خلال القرن السابع عشر الميلادي مع رواية دون كيشوط للكاتب الإسباني سرفانتس. وقد انتشر فن الرواية في البلاد العربية لأهميتها في التطرق إلى أسئلة طالما أقلقت شرائح واسعة من المجتمع العربي، أسئلة لا تخرج عن الحرية والعدل والمساواة وحقوق الإنسان (..)، فهي من القيم التي أصبحت تفرض نفسها في ظل الوعي المتنامي والنضج الاجتماعي الناجم عن انتشار الفكر العولمي. ويَعتبرُ الدارسون العرب رواية زينب، للكاتب المصري

1- معجم مصطلحات نقد الرواية، لطيف زيتوني، ص: 99.

2- المرجع السابق.





محمد حسين هيكل، التي ظهرت سنة 1912، بمثابة بداية حقيقية في مسار الرواية العربية بمفهومها الغربي الحديث.

عرفت الرواية العربية مراحل متعددة بحسب النضج الفني الذي تنامى لديها إما بفعل انفتاحها على التيارات الأدبية الغربية، أو الاجتهاد المتواصل لدى روادها بغية تأصيلها، وفيما يلي عرض لأهم مراحلها، كما يرى ذلك شكري عزيز:[1]

- **الرواية التقليدية:** وهي تجسيد لقيم فنية في رؤية الفن والإنسان والعالم، ومن الطبيعي أن تهيمن برؤيتها ووظيفتها في المراحل الاجتماعية والتاريخية التي ظهرت فيها.. وهي وسيلة لنقل الأفكار والعبر والعظات، لا تصويرا لتجربة متكاملة.. وهناك حرص على التوثيق باسم الواقعية مرة! وباسم الإيهام مرة أخرى! ويبدو الاهتمام بالوقائع والأحداث أكبر بكثير من الاهتمام بالشخصيات وقسماتها، ومع هذا فإن الأحداث تبدو غير مصقولة وغير مشذبة فنيا، فهناك تراكم للأحداث التي يربط فيما بينها بوسائل عدة من مثل المصادفات أو القضاء أو القدر أو تدخلات السارد المباشرة، وتبدو هذه الوسائل غير فاعلة بسبب كثرة الاستطرادات والانحرافات السردية والقفزات المتكررة عبر الأزمنة والأمكنة التي تبدو هي الأخرى عاجزة عن التفاعل مع العناصر الأخرى. وينهض بمهمة السرد – في الغالب- راو عالم بكل شيء، وكثيرا ما يتدخل

1- أنماط الرواية العربية، شكري عزيز، ص: 10-19 (بتصرف).

أو يفسر أو يعلق أو يخاطب القراء مباشرة، وكثيرا ما تتحدث الشخصيات بلغة الكاتب وتنقل أفكاره وآراءه، وهي لغة تتصف بالتقريرية أو البلاغة الشكلية.

- **الرواية الحديثة:** وهي التي تصدر عن وعي جمالي يتخطى الوعي السائد، ويتجاوزه إلى آفاق جديدة، لهذا فإن مهمة الرواية الحديثة لا تتمثل في الوعظ والإرشاد والتعليم، كما هو الشأن في الرواية التقليدية، بل تتمثل في تجسيد رؤية فنية، أي تفسير فني للعالم، والرؤية كشف جديد لعلاقات خفية، ومن خلال هذا الكشف الجديد تتولد المتعة أو التشويق والجاذبية...وأهم ما يميز بناءها ذاك التصميم الهندسي، والاعتماد على البداية والذروة والنهاية، والترابط بين الأحداث وفق مبدأ العلية أو السببية، كما يؤدي إلى تطور الشخصية وتناميها، وكل هذا يؤدي إلى التوازن في العلاقة بين الحدث والشخصية، والشخصية والزمان والمكان.. وبسبب اهتمامها بالجوهري والباطن، فإن لغتها لغة إيحائية تصويرية بعيدة تماما عن التقرير والمباشرة.

- **الرواية الجديدة:** ظهرت نتيجة تحول في مفهوم الرواية والفن عموما، ولجماليات التلقي، وللعلاقة بين المتخيل والواقعي، والأدب والواقع. وقد أطلقت عليها تسميات عديدة منها: رواية اللارواية anti novel، والرواية التجريبية experimental novel، ورواية الحساسية الجديدة، والرواية الطليعية، والرواية الشيئية والرواية





الجديدة new novel. والرواية الجديدة تعبير فني عن حدة الأزمات المصيرية التي تواجه الإنسان، فالذات المبدعة تحس غموضا يعتري حركة الواقع ومجراها، كما تشعر بأن الذات الإنسانية مهددة بالذوبان أو التلاشي. ومن خصائصها الفنية الانحرافات السردية المتكررة المتعمدة، فهناك انتقال من حدث إلى حدث، ومن مكان إلى آخر، ومن شخصية إلى ثانية، وهذه الانحرافات المتعمدة تكسر التسلسل الزمني، بل تفقد الزمن أهم خصائصه. وتتداخل الأزمنة وأحيانا تختفي. وكذا المكان. وحتى موضوع الرواية لا يتصف بالوحدة أو التناغم أو التحديد. والشخصيات مجرد أطياف أو أسماء، أو هي مجرد حروف لا معنى لها، أو رموز أو ضمائر أو أسماء. ولغة الرواية ليست واحدة، فهناك مستويات متعددة، وأحيانا نلحظ تمردا على اللغة المألوفة وتراكيبها وقواعدها.

يحضر المؤلف الروائي في برنامج السلك الثانوي التأهيلي، على وجه التحديد، في برنامج الجذع المشترك آداب، والسنة الثانية باكالوريا آداب، وسنعمد إلى التمثيل بجذاذة تجسد المقاربة المنهجية وفق المنظورات الستة.

بالنسبة للمؤلف الروائي الخاص بالجذع المشترك آداب تم اقتراح ثلاث روايات، هي:

- **الحي اللاتيني** لسهيل إدريس، وهي رواية واقعية ذات بنية سردية تقليدية، عالجت الصراع القائم بين الشرق والغرب، من خلال المرأة، التي لا تزال تشكل للمثقف الشرقي هاجسا يحول دون التطلعات التي يمهد لها الوعي بالقومية العربية. واللافت للنظر أن البيداغوجيين راهنوا على الجانب الفني فيها فقط!

- **عين الفرس** للميلودي شغموم، وهي رواية متمردة على ما تقادم من تجارب فنية معهودة في التأليف الروائي المغربي، إذ يمكن إدراجها ضمن الرواية التجريبية لما تحفل به من طرائق سردية فريدة من نوعها، وفي تجاوزها للبنية القصصية التقليدية، حيث نالت استحسان كبار النقاد المغاربة، لكن يبقى السؤال مطروحا: إلى أي حد نراها أنسب لتلامذة الجذع المشترك آداب الذين لم يتعودوا بعد على قراءة الرواية التقليدية ذات الحبكة البسيطة؟ وهل ثمة معايير بيداغوجية تم أخذها بعين الاعتبار، لدى الأكاديميين، لانتقاء هذه الرواية بعينها دون غيرها؟

- **المباءة** لمحمد عز الدين التازي، وهي رواية تجريبية ذات بعد إيديولوجي، أرادت فضح بعض الظواهر الاجتماعية المشينة، التي تفاقمت نتيجة انحراف سياسي تمثل في اعتماد السلطة على التيار





الأصولي. ومادام هذا الخط الإديولوجي التوجيهي واضحا كان من الأجدر تفاديه لاعتبارات بيداغوجية.

أما مستوى الثانية باكالوريا فقد تم اقتراح رواية واحدة على صعيد جميع الأكاديميات، مراعاة لفلسفة الامتحان الوطني، القائمة على تكافؤ الفرص، وهي رواية "اللّص والكلاب" لنجيب محفوظ، التي اعتبرها النقاد رواية رمزية؛ تنطلق من الواقع الاجتماعي والسياسي المصري لتعالج تصدع القيم النبيلة بعد ثورة يوليوز 1952، فتعرته كان لهدف فضح ممارسات أشباه المثقفين المشينة.

## المطلب الثاني: النقل الديداكتيكي النظري للمؤلف الروائي

تستلزم مُقاربة النص الروائي وفق الخطوات المنهجية، الاستناد إلى المنظورات الستة، التي تقوم على مبادئ محددة، هي[1]:

- تتبع الحدث: يهم هذا المنظور جرد الأحداث وفق تسلسلها المنطقي في المؤلف، ثم إبراز الرهان المتوخى من سردها، ثم بيان دلالتها ومغزاها.
- مقاربة القوى الفاعلة: بعد استخراج القوى الفاعلة في المؤلف، تحدد علاقاتها ومنازلها في البنية العاملية، ويكشف عن وجهة نظر السارد.

[1]- مقاربات منهجية للنصين النقدي والروائي، سعيد يقطين، و محمد الداهي، وعثماني الميلود، ص: 4.

- الكشف عن البعد النفسي: يقصد به ما يندرج عموما في الجانب النفسي من عواطف وأحاسيس ومعطيات ذهنية وأخلاقية وفلسفية. وتستدعي معالجته الكشف عن الحقل العاطفي والموضوعات النفسية، وإبراز دلالات الأبعاد النفسية وانعكاساتها على سلوك القوى الفاعلة ومواقفها من الوجود.
- تحليل البعد الاجتماعي: يعمل هذا المنظور على استجلاء المعطيات الاجتماعية والتاريخية المضمنة في المؤلف، ويستدعي إبراز الحقل الاجتماعي والتاريخي، وبيان طبيعة العلاقة التي ينسجها المؤلف مع المجتمع والتاريخ.
- استخلاص البنية: يسعى هذا المستوى من التحليل إلى إعطاء نظرة مجملة عن بنية المؤلف بالنظر إلى خصوصية تركيبه وتعاقب متوالياته ومقاطعه، وطبيعة تنظيمه الزمني والموضوعاتي. ويمكن أن يُقدم أو يؤخر حسب الزاوية البيداغوجية التي ينطلق منها الأستاذ. لجعل المتعلم يأخذ فكرة مجملة عن التنظيم البنيوي العام للمؤلف.
- تحديد الأسلوب: ينصب هذا المنظور على إبراز المستويات والسجلات اللغوية المستثمرة في المؤلف، وتحديد مواقف القوى الفاعلة من الوجود.





## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للمؤلف الروائي

نأتي فيما يلي إلى التمثيل بجذاذة تراعي القراءة المنهجية القائمة على المنظورات الستة، فعلى سبيل التمثيل قمنا بتحليل جزئي للنص الافتتاحي لرواية الحي اللاتيني لسهيل إدريس[1]:

مقاطع بيداغوجية
في مكون المؤلفات

الموسم الدراسي: 2013 – 2014.
الفئة المستهدفة: الجذع المشترك. مسلك الآداب والعلوم الإنسانية.
المؤلف: رواية الحي اللاتيني لسهيل إدريس
الموضوع: التحليل الجزئي للنص الافتتاحي (من الصفحة 9 إلى الصفحة 15)
مدة الإنجاز: ساعة.
الوسائل الديداكتيكية: رواية الحي اللاتيني/ التوجيهات التربوية.

**الكفايات المستهدفة:**

الكفاية التواصلية: قدرة المتعلم على توظيف اللغة في وضعيات تواصلية مختلفة. واستخدامها بطريقة سليمة في إعداد العروض.
الكفاية المنهجية: تمكين التلاميذ من القراءة المنهجية لمقاربة الرواية من زوايا متعددة ومختلفة.
الكفاية الثقافية: قدرة المتعلم على تمييز الجنس الأدبي للمؤلف. وامتلاك رصيد معرفي يوسع موقفه من الوجود
الكفاية الاستراتيجية: تعزيز الثقة بالنفس وقيم التفتح. واحترام رأي الأخر. والتشبث بالهوية الثقافية الحضارية

1- رواية الحي اللاتيني، سهيل إدريس، ص: 9-15.

| المقاطع البيداغوجية | القدرات والمهارت | الأنشطة التعليمية التعلمية | التقويم و الدعم |
|---|---|---|---|
| | | أنشطة الأستاذ / أنشطة التلميذ / محتوى التعلم | |
| تشخيص المكتسبات | - المقدرة على استرجاع المكتسبات<br>- مهارة التعبير | * يمهد الأستاذ للدرس بأسئلة يشخص من خلالها مكتسبات التلاميذ، من جملتها:<br>- ما دلالات عنوان رواية الحي اللاتيني؟<br>- بم تم التمهيد لأحداث الرواية؟<br>* يجيب التلاميذ عن أسئلة الأستاذ. | تقويم إجابات التلاميذ.<br>- يحيل العنوان على أجواء الثقافة الغربية العريقة والمنحلة..<br>- تبتدئ الرواية بإقلاع الباخرة التي أقلت البطل إلى باريس.. |
| الحدث | - القدرة على تتبع أحداث النص قيد التحليل.<br>- مهارة القراءة.<br>- مهارة التعبير. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ قراءة النص الافتتاحي(من الصفحة التاسعة إلى الصفحة الخامسة عشرة).<br>* يشترك التلاميذ في وصف أحداث النص الافتتاحي، على أن يدون أحدهم الملخص على السبورة.<br>* تبدأ أحداث النص الافتتاحي بوصول الباخرة، التي أطلعنا على إقلاعها السارد في التمهيد، إلى فرنسا ثم الحي اللاتيني حيث وجهة البطل بمعية طالبين عربيين تم التعرف إليهما على متن الباخرة، ثم توالت الأحداث بإقامتهم جميعا في فندق كلود برنار. وعلى الرغم من تعبهم فقد فضلوا السهر في مقهى ديبون، التي كانت أول فرصة للبطل لاكتشاف عالم جديد طالما اشتاق إليه. | - تصحيح وتعديل ملخصات التلاميذ.<br>- سفر البطل إلى باريس كان بهدف استكمال الدراسة..<br>- البطل ورفيقاه تحذوهم رغبة ملحة في اكتشاف باريس باعتبارها عاصمة الثقافة الغربية. |





| | | | |
|---|---|---|---|
| القوى الفاعلة | - القدرة على تقويم القوى الفاعلة.<br>- مهارة الجرد.<br>- مهارة التصنيف.<br>- مهارة التعبير. | * ما الشخصيات المشاركة في صنع أحداث النص الافتتاحي؟<br>* يجرد التلاميذ الشخصيات مع تحديد أوصافها:<br>* تقف وراء بلورة أحداث النص الافتتاحي، قوى فاعلة آدمية:<br>- البطل: مجرد من الاسم، وهو الشخصية الرئيسية، هاجر إلى فرنسا قادما إليها من لبنان، لمتابعة دراسته العليا. عند وصوله أبدى شغفا في التعرف إلى الحياة الغربية الجديدة.<br>- صبحي: طالب سوري تعرف إليه البطل في الباخرة، أقاما معا في شقة واحدة، وتحذوهما رغبة مشتركة، وهي التحرر من التقاليد الشرقية.<br>- عدنان: طالب سوري، تعرف إليه البطل عن طريق الباخرة، جاء إلى فرنسا لاستئناف دراسته العليا، أقام في شقة منفردا، في نفس الفندق الذي حل به البطل. | - تقويم إجابات التلاميذ.<br>تقويم القوى الفاعلة يتم أيضا عن طريق كشف البنية العاملية:<br>العامل الذات: البطل<br>العامل الموضوع: التعرف إلى الثقافة الغربية..<br>العامل المرسل: البطل..<br>العامل المساعد: عدنان وصبحي..<br>العامل المعاكس: الضمير.. |
| البعد النفسي | - القدرة على استخلاص البعد النفسي.<br>- مهارة الشرح والتفسير.<br>- مهارة التعبير. | * يقف الأستاذ عند العبارات التي تجسد الجانب النفسي، ويطلب من التلاميذ استخلاصها.<br>* يعكس النص الافتتاحي بعدا نفسيا يتمثل في تناوله للتيمات النفسية الآتية:<br>- الانتشاء: حصل ذلك للبطل ورفيقيه بمجرد وصولهم إلى الحي اللاتيني، حيث الحياة الجديدة المناقضة لحياة الشرق.<br>- التهيب: شعر بذلك البطل عندما طلب منه رفيقاه مغادرة الفندق ليلا إلى السهر في مقهى ديبون.<br>- الحرمان: أبدى البطل ورفيقاه شعورا بالكبت | يسلط النص الافتتاحي الضوء على الاحتقان النفسي الذي يشكوه البطل ورفيقاه إثر انسلاخهم من الثقافة الشرقية وتعرفهم إلى أجواء الحي اللاتيني. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | والاحتقان إثر استفزاز الفتيات لهم بالمقهى، وبفعل الشبحين المتعانقين في زاوية الباب الكبير. | |
| البعد الاجتماعي | - القدرة على كشف البعد الاجتماعي.<br>- مهارة الشرح والتفسير.<br>- مهارة التعبير. | * يستخلص التلاميذ، بمساعدة الأستاذ، البعد الاجتماعي للرواية من خلال النص الافتتاحي.<br>* يتمثل البعد الاجتماعي للنص الافتتاحي في رصده للصراع الحضاري والثقافي بين الشرق والغرب إبان منتصف القرن العشرين، إذ بمجرد وصول البطل إلى باريس وجد نفسه في عالم ساحر حيث المباني الضخمة والشوارع النظيفة المنتظمة، ناهيك عن تحرر المرأة وتواجدها، بين الرجال، بشكل فاضح في الأماكن العمومية. | - تقبل إجابات التلاميذ مع تصحيحها.<br>- رصد الاختلاف الحاصل بين المجتمع الشرقي الحريص على منع المرأة من الاختلاط مع الرجال يختلف تماما عما رآه البطل في الحي اللاتيني. |
| البنية | - مهارة الاستنتاج.<br>- مهارة التعبير. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ تقطيع النص الافتتاحي إلى متواليات سردية.<br>* ثمة بنية سردية تخضع للتسلسل المنطقي، يمكن تصنيفها إلى المتواليات التالية:<br>- البطل يستقل القطار من مرسيليا إلى ليون.<br>- وصول البطل بمعية رفيقيه إلى الحي اللاتيني.<br>- إقامتهم جميعا في فندق كلود برنار.<br>- خروج البطل ورفيقيه للسهر في مقهى ديبون.<br>- البطل وصبحي يجدان صعوبة في النوم إثر الأجواء الجديدة. | - استناد السارد إلى الاسترجاع.<br>- تصحيح أخطاء التلاميذ عند تركيبهم للجمل المشكلة للمتواليات السردية. |





| | | | |
|---|---|---|---|
| الأسلوب | - القدرة على دراسة الأسلوب.<br>- مهارة التحليل.<br>- مهارة الشرح والتفسير.<br>- مهارة الحكم والتعليق. | * استدراج الأستاذ للتلاميذ من خلال مجموعة من العبارات الواردة في النص الافتتاحي لاستخلاص خصائص الأسلوب.<br>* تتحدد خصائص الأسلوب في ما يلي:<br>توظيف لغة متداولة، تماشيا ورهان الرواية على ترجمة انشغالات الإنسان العربي وتطلعاته.<br>- ورود الأسلوب الفني، لوظيفته البيانية حيث وصف الأجواء الجديدة التي استفزت البطل(كلفحة رياح باردة. )ص: 13.<br>- الاقتضاب عند الضرورة لترك المجال مفتوحا أمام القارئ لملء الفراغ بما يناسب.(ولكن لماذا قدم إلى باريس في الحق؟ أفرارا من..)ص: 10.<br>- الاستعانة بأسلوب إنشائي يقوم على الاستفهام المفيد لمعاني التعجب والاستغراب، وتصويرا لواقع البطل الجديد.<br>( أي شيء يوفر هذه البهجة الجذلة التي تنفر من عيون الشبان والفتيات حولهم؟ )ص:13. | - لفت انتباه التلاميذ إلى بساطة اللغة من خلال عبارات محددة.<br>- اختصار الكلام عن طريق علامات الترقيم.<br>- إثارة انتباه المتلقي من خلال الصيغ الإنشائية.<br>- توظيف الحوار لجعل الكلام منقولا من الشخصيات بدل هيمنة السرد المباشر. |

## المبحث الثاني: ديداكتيك المؤلف المسرحي

### المطلب الأول: عن جنس المسرح

تمت الإشارة في الفصل الأول إلى فن المسرح، باعتباره جنسا أدبيا نثريا حديثا، له أهميته التواصلية والمعرفية والفنية، حيث تُنولت مقوماته وخصائصه بشكل يجعلنا نتجب تكرار هذا التعريف مجددا، حتى لا يناقض أدبيات الكتابة المتعارف عليها.[1]

فإذا كان التلميذ يتعرف في مكون النصوص إلى جزء من المسرحية، أي أنه يقرأ فقط مشهدا من مشاهدها، فإنه في درس المؤلفات يكون مطالبا فيها بقراءة المسرحية بأكملها، وهو ما يجعلنا نتحدث أكثر عن هذا الجنس الأدبي الجميل.

يحضر المؤلف المسرحي، بصفة حصرية، في برنامج الدورة الثانية للجذع المشترك آداب، وقد تم اقتراح ثلاثة مؤلفات مسرحية، هي:

- **سهرة مع أبي خليل القباني** لسعد الله ونوس: مسرحية تراثية تعالج مشكلات سياسية واجتماعية عرفتها سوريا منتصف القرن التاسع عشر، حيث كان المسرح فنا غريبا على العرب، واجه تحديات صعبة إلى أن فرض نفسه باعتباره فنا قريبا من المشكلات والقضايا الاجتماعية، وقد حاول ونوس دمج قصة خيالية مأخوذة من التراث بأحداث واقعية تمثلت في رصد تجربة كبير المسرحيين العرب، وهو أبو خليل القباني.

1- ينظر المبحث الخامس الخاص بديداكتيك النص المسرحي، من الفصل الأول.





- **ابن الرومي في مدن الصفيح** لعبد الكريم برشيد: مسرحية تمثل وعيا كبيرا بضرورة تأصيل المسرح العربي، من خلال تجسيد مبادئ المسرح الاحتفالي، سواء من حيث التيمات المتناولة، أو الوسائل التعبيرية المأخوذة من التاريخ والتراث الثقافي العربي. وقد تصدت المسرحية للتفاوت الطبقي، ما دام هناك شريحة اجتماعية كبيرة تسكن مدن الصفيح، بينما تنعم الأخرى على حسابها.

- **أبو حيان التوحيدي** للطيب الصديقي: نص مسرحي متميز عن باقي النصوص المسرحية العربية الحديثة، حاول المزج بين التراث المغربي والعربي، في قالب فني جمالي، يروم جعل شخصية تاريخية ((أبو حيان التوحيدي)) بساطا ترفيهيا، مستندا في ذلك إلى الثقافة الشعبية. ومن ثم حق إدراجه ضمن التجارب المسرحية العربية الأصيلة.

## المطلب الثاني: النقل الديداكتيكي النظري للمؤلف المسرحي

لا تختلف مقاربة المؤلف المسرحي عن المقاربة السابقة للمؤلف الروائي، فهي أيضا تستند إلى المنظورات الستة، وسواء أكان التحليل شموليا أم جزئيا، وجب تتبع الخطوات السالفة الذكر:[1]

- تتبع الحدث.
- مقاربة القوى الفاعلة.
- الكشف عن البعد النفسي.
- تحليل البعد الاجتماعي.
- استخلاص البنية.
- تحديد الأسلوب.

1- انظر التفصيل في المنظورات الستة في: النقل الديداكتيكي النظري للمؤلف الروائي.





## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للمؤلف المسرحي

وبالنظر إلى المقومات الفنية التي يقوم عليها المؤلف المسرحي فإن تحليله يستوجب الاستناد إلى المنظورات الستة، وسنحاول التمثيل بالمشهد الختامي المأخوذ من مسرحية " سهرة مع أبي خليل القباني" لسعد الله ونوس، وفق المقاربة المنهجية المذكورة:

مقاطع بيداغوجية
في مكون المؤلفات

الموسم الدراسي: 2013 – 2014.

الفئة المستهدفة: الجذع المشترك، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية.

الموضوع: تحليل جزئي للمشهد الختامي لمسرحية سهرة مع أبي خليل القباني لسعد الله ونوس.

مدة الإنجاز: ساعة.

المؤلف المسرحي: سهرة مع أبي خليل القباني لسعد الله ونوس.

الوسائل الديداكتيكية: مؤلف سهرة مع أبي خليل القباني / التوجيهات التربوية.

**الكفايات المستهدفة:**

الكفاية التواصلية: قدرة المتعلم على توظيف اللغة في وضعيات تواصلية مختلفة.

الكفاية المنهجية: تمكين التلميذ من القراءة المنهجية لمقاربة المؤلف المسرحي وفق المنظورات الستة.

الكفاية الثقافية: قدرة المتعلم على تمييز الجنس الأدبي للمؤلف، وامتلاك رصيد معرفي يوسع موقفه من الوجود.

الكفاية الاستراتيجية: تعزيز الثقة بالنفس وقيم التفتح، والتشبث بالهوية الثقافية الحضارية

| المقاطع البيداغوجية | القدرات والمهارات | الأنشطة التعليمية التعلمية (أنشطة الأستاذ / أنشطة التلميذ / محتوى التعلم) | التقويم والدعم |
|---|---|---|---|
| تشخيص المكتسبات | - القدرة على استرجاع المكتسبات.<br>- مهارة التعبير | * يسترجع الأستاذ من التلاميذ مكتسباتهم من خلال أسئلة، من قبيل:<br>- ما أحداث المشهد السابق؟<br>- ما الشخصيات التي شاركت في صنعها؟ | - تقويم إجابات التلاميذ. |
| تتبع الحدث | - القدرة على تتبع أحداث المشهد.<br>- مهارة القراءة.<br>- مهارة الشرح والتفسير.<br>- مهارة التعبير.<br>- مهارة الوصف.<br>- مهارة السرد. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ قراءة فقرات محددة من المشهد الختامي.<br>- يطرح الأستاذ بعض الأسئلة التي تكشف المتن الحكائي، من قبيل:<br>- لم سافر الشيخ الغبرا إلى الاستانة؟ وماذا سلم للخليفة؟<br>- ما النهاية التي آلت إليها قصة غانم بن أيوب؟<br>* قراءة التلاميذ للمشهد الختامي، ووصف أحداثه بشكل مجمل.<br>* يتضمن المشهد الختامي حضورا مشتركا لمستويين حكائيين:<br>المستوى الأول:<br>- وصول الشيخ سعيد الغبرا إلى مقر الخليفة العثماني بالاستانة.<br>- تسليم الغبرا العريضة إلى الخليفة التي وقعها كبار الشيوخ الرافضين لمسرح القباني.<br>- عودة الشيخ الغبرا إلى دمشق.<br>- تنفيد الدرك أمر الخليفة بإحراق المسرح.<br>- عزم القباني على مواصلة مسيرته المسرحية. | - تصحيح إجابات التلاميذ.<br>- تداخل حاصل بين المستويين الحكائيين في المشهد الاخير.<br>- نهاية مؤلمة للقباني بإحراق مسرحه. |





| المقاطع البيداغوجية | القدرات والمهارات | الأنشطة التعليمية التعلمية | التقويم والدعم |
|---|---|---|---|
| | | المستوى الثاني<br>- إحسان صالح الى غانم لما وجده في الطريق مغمى عليه. وباكرام أمه (طهرة) وأخته (زينة)<br>- سفر قوت القلوب. متنكرة في صورة رجل. إلى خليلها غانم. لإخباره بعفو الملك هارون الرشيد عنه<br>- عفو هارون الرشيد عن غانم ورد الاعتبار لأمه وأخته | - نهاية سعيدة لغانم بعد عفو هارون الرشيد عنه. وزواجه بقوت القلوب |
| القوى الفاعلة | القدرة على تقويم القوى الفاعلة<br>- مهارة الجرد.<br>- مهارة التصنيف.<br>- مهارة المقارنة.<br>- مهارة الوصف<br>- مهارة التعبير | * ما الشخصيات المشاركة الفصل الختامي؟ وما أوصافها؟<br>* يجرد التلاميذ الشخصيات مع تصنيفها إلى مستويين حكائيين<br>* تقف وراء بلورة أحداث المشهد الختامي. قوى فاعلة أدمية<br>- شخصيات المستوى الحكائي الأول:<br>- الشيخ سعيد الغبرا: رجل دين ناهض مسرح القباني كونه بدعة تؤدي إلى الضلال<br>- الخليفة العثماني: سلطان يتخذ من الاستانة مقرا له<br>- أبو خليل القباني: متشبع بقيمة المسرح ومستعد للتضحية من أجله<br>شخصيات المستوى الحكائي الثاني:<br>- غانم بن أيوب: شاب خدوم. تزوج بقوت القلوب. بعد أن نال عفو الخليفة<br>- قوت القلوب: جارية الخليفة التي ردت الجميل لغانم بعد أن أنقذها من موت محقق<br>- هارون الرشيد: خليفة. زير نساء. قرر العفو عن | الكشف عن النموذج العاملي يسهم في تقويم القوى الفاعلة<br>**العامل الذات:** أبو خليل القباني<br>**العامل الموضوع:** تأسيس المسرح<br>**العامل المرسل:** الانفتاح على الثقافة العربية<br>**العامل المرسل إليه:** أهل دمشق والعرب<br>- **العامل المساعد:** التحدي<br>- **العامل المعاكس:** الغبرا- الشيوخ- الخليفة – الدرك |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | غانم بعد أن تأكد من صفاء نيته.<br>- صالح: الرجل الذي أحسن إلى غانم، لما وجده في الطريق مغمى عليه.<br>- ظهرة: أم غانم، التي تنفست الصعداء بعد رد الاعتبار إلى ابنها.<br>- زينة: أخت غانم بن أيوب | |
| البعد الاجتماعي والنفسي | - القدرة على استخلاص البعد الاجتماعي والنفسي.<br>- مهارة التحليل.<br>- مهارة التعبير. | * ما البعد الاجتماعي والنفسي للمشهد الذي درستم؟<br>* يجيب التلاميذ عن سؤال الأستاذ.<br>* يتلخص البعدان الاجتماعي والنفسي في المشهد الختامي، فيما يلي:<br>- نهاية مأساوية في المستوى الحكائي الأول، إذ تم إحراق المسرح وإتلاف محتوياته. ورغم ذلك ما يزال القباني متشبتا بالأمل في نشر الفن المسرحي لأهميته في نشر القيم النبيلة. وقد جسد المشهد صراعا بين رجال الدين وأهل الفن.<br>- نهاية سارة في المستوى الحكائي الثاني، وذلك بعفو الخليفة هارون الرشيد عن غانم ومباركة زواجه بقوت القلوب، وفرحة الأم بذلك. وهو انتصار للبراءة على المكر والخديعة. | - تقبل إجابات التلاميذ المتناولة للقيم الاجتماعية والتيمات النفسية.<br>- انقسام المجتمع السوري بين المنفتحين على الثقافة الغربية والمتقوقعين على الثقافة العربية الإسلامية.<br>- ورود تيمات نفسية: التحدي - - العفو- الحب- التضحية.. |
| البنية | - القدرة على استنتاج البنية.<br>- مهارة الجرد. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ تحديد البنية.<br>* يستعرض بعض التلاميذ المتواليات على السبورة.<br>*جاءت المتواليات الحكائية في المشهد الختامي بهذا التسلسل:<br>- الخليفة العثماني بالاستانة يتسلم العريضة التي | - تمكين التلاميذ من صياغة عبارت موجزة.<br>- المزج بين الحكايتين كما هو وراد في المؤلف. |





| | | | |
|---|---|---|---|
| | - مهارة التعبير. | وقع فيها كبار الشيوخ أسباب رفضهم للمسرح.<br>- صالح يحسن إلى غانم وأمه وأخته.<br>- هارون الرشيد يبارك زواج غانم بقوت القلوب بعد العفو عنه، ويرد الاعتبار لأمه وأخته.<br>- تحطيم مسرح القباني وإحراقه. | - التسلسل إلى نهاية القصتين الواقعية والخيالية. |
| الأسلوب | - القدرة على دراسة الأسلوب.<br>- مهارة التحليل<br>- مهارة التعبير. | * ما الفرق بين كلام الراوي وكلام الشخصيات من حيث الشكل والمضمون؟<br>* يجيب التلاميذ عن أسئلة الأستاذ.<br>* تتألف المسرحية من خطابين لغويين اثنين:<br>أولهما للراوي. الذي يختزل ما يمكن أن يشخص على الخشبة. وكلامه عبارة عن إرشادات مسرحية تهم أحوال الشخصيات النفسية، ومواصفات الديكور...<br>ثانيهما للشخصيات. التي تترجم مواقفها والصراع الفكري القائم بينها. و كلاهما عبارة عن حوارات خارجية مباشرة تتسم بالقصر والرمزية... | - يسهم كلام الراوي في فهم المسرحية<br>- يهيمن على النص المسرحي الحوار. وهو الذي دار بين الشخوص المؤدية للأدوار المختلفة. |

# المبحث الثالث: ديداكتيك المؤلف السير ذاتي

## المطلب الأول: عن السيرة الذاتية

تعتبر السيرة الذاتية من الفنون الأدبية السردية، وهي كما يقول فيليب لوجون" حكي استعادي نثري يقوم به شخص واقعي عن وجوده الخاص، وذلك عندما يركز على حياته الفردية، وعلى تاريخ شخصيته."[1]. ولا نرى أن كل تجربة فردية يمكن أن تكون مادة للمحكي، ما لم "تكن قد بلغت هذه التجربة دور النضج، وأصبحت في نفس صاحبها نوعا من القلق الفني، فإنه لابد أن يكتبها."[2].

وبالنظر إلى هذا التعريف يستخلص لوجون عناصر السيرة الذاتية في أربعة أصناف متباينة، هي[3]:

1 - شكل اللغة: أ) حكي ب) نثري

2 - الموضوع المطروق: حياة فردية، وتاريخ شخصية معينة.

3 - وضعية المؤلف: تطابق المؤلف (الذي يحيل اسمه إلى شخصية واقعية) والسارد.

4- وضعية السارد: أ) تطابق السارد والشخصية الرئيسية.

---

1- السيرة الذاتية الميثاق والتاريخ الأدبي، فيليب لوجون، ترجمة وتقديم عمر حلي، ص: 22.

2- فن السيرة، إحسان عباس، ص: 95.

3- السيرة الذاتية الميثاق والتاريخ الأدبي، ص: 22-23.





ب) منظور استعادي للحكي.

وإذا لم تتوفر، في أعمال ما، تلك المقومات المشار إليها بأكملها في المصنفات المذكورة، فإن لوجون لا يدرجها ضمن فن السيرة الذاتية، على الرغم من التقاطع الوارد بينها، ويُمثل لها بمايلي:[1]

- المذكرات.
- السيرة.
- الرواية الشخصية.
- قصيدة السيرة الذاتية.
- اليوميات (الخاصة).
- الرسم الذاتي أو المقالة.

بتعبير آخر، فالسيرة الذاتية جنس أدبي له مقوماته الخاصة، حيث إنها "نوع من أنواع الفن القصصي، لذلك، لابد من أن يكون لها بناء فني مثل سائر أنواع الفن القصصي."[2] أو كما يصفها يحيى إبراهيم عبد الدائم بالقول:"الترجمة الذاتية الفنية هي التي يصوغها صاحبها في صورة مترابطة، على أساس من الوحدة والاتساق في البناء والروح...وفي أسلوب أدبي قادر على أن ينقل إلينا محتوى وافيا كاملا، عن تاريخه الشخصي، على نحو موجز حافل بالتجارب والخبرات المنوعة الخصبة،

---

1- السيرة الذاتية الميثاق والتاريخ الأدبي، ص: 23.

2- السيرة الذاتية في الأدب العربي، تهاني عبد الفتاح شاكر، ص: 11.

وهذا الأسلوب يقوم على جمال العرض، وحسن التقسيم، وعذوبة العبارة، وحلاوة النص الأدبي، وبثّ الحياة والحركة في تصوير الوقائع والشخصيات، وفيما يتمثله من حواره، مستعينا بعناصر ضئيلة من الخيال لربط أجزاء عمله حتى تبدو ترجمته الذاتية في صورة متماسكة محكمة، على أن لايسترسل مع التخيل والتصور حتى لا ينأى على الترجمة الذاتية."[1]

وفي سياق آخر، يعتبر بعض الباحثين أن السيرة الذاتية جنس يناسب الثقافة الغربية، على حد قول جورج ماي:"شكل من أشكال التعبير تختص به الثقافة الغربية"[2]، وهو ما كرره شكري المبخوت، متأثرا:"وكل من يكتب سيرة ذاتية من غير الغربيين إنما هو مقلد لهم، متأثر بثقافتهم."[3]. وهو مانراه يجانب الصواب لأن كتب التراث عند العرب تزخر بالعديد من التراجم والسير التي أبدى أصحابها قدرة على استرجاع ذكرياتهم بأساليب مثيرة، كما الحال في كتاب "عيون الأنباء في طبقات الأطباء" لابن أبي أصيبعة، حيث الجمع بين نصوص سير ذاتية عدة. أو في كتب مستقلة، نمثل لها بـ"التعريف بابن خلدون شرقا وغربا" لابن خلدون، و"ذكريات من ربيع الحياة" لمحمد الجزولي، و"طوق

1- الترجمة الذاتية في الأدب العربي الحديث، يحيى إبراهيم عبد الدايم، ص: 10.

2- السيرة الذاتية، جورج ماي، ترجمة محمد القاضي وعبد الله صولة، ص: 24.

3- سيرة الغائب، شكري المبخوت، ص: 19.





الحمامة" لابن حزم، وغيرها من السير التي تعتبر بذورا لفن السيرة الذاتية، وإن كانت لا تماشي مقومات السيرة الذاتية الغربية الحديثة.

أما الأدباء المحدثون العرب فقد أنتجوا نصوصا سيرذاتية ذات جودة فنية عالية، يعزى ذلك إلى احتكاكهم بالثقافة الغربية الحديثة. وعلى الرغم من تأثرهم بالسير الذاتية الغربية، فإن البصمة العربية كانت حاضرة من حيث البناء الفني، كما الحال في مجموعة من السير الذاتية، نذكر منها: "الأيام" لطه حسين، و"حياتي" لأحمد أمين، و"أنا" و"سيرة قلم" للعقاد، و"سبعون" لميخائيل نعيمة، و"الرحلة الأصعب" لفدوى طوقان، وغيرها من السير الذاتية المتعددة التي يمكن حصر خصائصها في القوالب الآتية[1]:

- القالب الروائي الذي يستعين فيه المؤلف ببعض العناصر الفنية للأسلوب القصصي، مثل التصوير، والتشخيص، ورصد الصراع الداخلي والخارجي، والحوار، وهو الذي استعان به طه حسين في سيرته.
- القالب التقريري الوصفي، الذي ينقل فيه المؤلف الأحداث كما شاهدها، دون أن يضفي عليها شيئا من ذاته، وهو الذي استعان به أحمد أمين في سيرته.

1- السيرة الذاتية في الأدب العربي، تهاني عبد الفتاح شاكر، ص:82.

- القالب التفسيري التحليلي، الذي يعتني فيه المؤلف بتحليل الأحداث، وتفسيرها تفسيرا منطقيا، وهو الذي استعان به عباس محمود العقاد في سيرته.

يحضر المؤلف السير ذاتي في السنة الأولى باكالوريا، وبالتحديد في برنامج الدورة الثانية، ولاعتبارات بيداغوجية، تم اقتراح السير الذاتية الآتية:

- **في الطفولة** لعبد المجيد بن جلون: سيرة ذاتية تتعرض لطفولة الكاتب التي تنقلت بين فضاءات متعددة، من الدار البيضاء إلى منشستر إلى فاس، فالتناقض بين هذه العوالم جعلت الكاتب يتطرق إلى الجوانب الثقافية والاجتماعية التي أسهمت بشكل أو بآخر في تكوين شخصيته وتحديد مسارها، ويجمع الدارسون على أن هذا المؤلف باكورة الأعمال المغربية التي حاولت الجمع بين الطابع الروائي والجانب السير ذاتي.

- **أديب** لطه حسين، وهي سيرة ذاتية حاول فيها صاحبها الجمع بين ما هو واقعي وخيالي، وهي على منحى الكتابة الروائية، إذ إنها تتبع لمسار مثقف تأثر بالتحولات التي عرفها مجتمعه، افتتن بالحضارة الغربية، وبمجرد وصوله إلى الغرب لاستكشاف تلك المغريات، وجد نفسه منسلخا عن هويته وبعيدا عن ثقافته التي انطلق منها، ونفهم من ذلك أن طه حسين يتناول العلاقة بين الشرق والغرب، بأسلوب فني يعطي لفن السيرة الذاتية مفهوما مغايرا.





- **الرحلة الأصعب** لفدوى طوقان: سيرة ذاتية تسترجع تجارب طوقان الشخصية، حيث الإصرار على الخروج من العزلة، لنصرة القضية الفلسطينية وفضح مكائد التهويد والاستيطان التي ينهجها الإسرائيليون، وبذلك تكون الكاتبة عن طريق شِعرها وعصاميتها الفذة قد أدت أمانتها تجاه الشعب الفلسطيني. ومن هذا المنطلق اعتبر النقاد "الرحلة الأصعب" سيرة ذاتية تتكشف من خلالها تجربة جماعية وسيرة شعب بأكمله.

**المطلب الثاني: النقل الديداكتيكي النظري للمؤلف السير ذاتي**

بالنظر إلى طبيعة المؤلف السير ذاتي البنائية، فإن رجال الديداكتيك يرون المنظورات الستة أنسب مقاربةٍ منهجية لتحليلها، وقد تمت الإشارة إلى تلكم المبادئ الستة، ولا بأس من التذكير بها:(1)

- تتبع الحدث.
- مقاربة القوى الفاعلة.
- الكشف عن البعد النفسي.
- تحليل البعد الاجتماعي.
- استخلاص البنية.
- تحديد الأسلوب.

---

[1]- ينظر التفصيل في المنظورات الستة، في المطلب الخاص بالنقل الديداكتيكي النظري للمؤلف الروائي.

## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للمؤلف السير ذاتي

نأتي إلى التمثيل بجذاذة واحدة تجسد التحليل الجزئي لنص معين من مؤلف السيرة الذاتية، وفق المنظورات الستة، وقد تم اقتراح النص الافتتاحي لمؤلف الرحلة الأصعب لفدوى طوقان:[1]

**مقاطع بيداغوجية في مكون المؤلفات**

الموسم الدراسي: 2013- 2014

الفئة المستهدفة: السنة أولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية.

الموضوع: تحليل جزئي للنص الافتتاحي.  المؤلف: الرحلة الأصعب، سيرة ذاتية، لفدوى طوقان.

مدة الإنجاز: ساعة.

الوسائل الديداكتيكية: الرحلة الأصعب لفدوى طوقان/ التوجهات التربوية.

**الكفايات المستهدفة:**

الكفاية التواصلية: قدرة التلميذ على توظيف مختلف الضوابط اللغوية والصيغ التعبيرية في مختلف السياقات التواصلية.

الكفاية المنهجية: تمكين التلاميذ من تجسيد المنظورات الستة عند مقاربة المؤلف السير ذاتي.

الكفاية الثقافية: قدرة المتعلم على امتلاك رصيد معرفي يوسع موقفه من الوجود.

الكفاية الاستراتيجية: تعزيز المواقف والميول الإيجابية.

[1]- ينظر النص في سيرة: الرحلة الأصعب، فدوى طوقان، النص الافتتاحي.





| المقاطع البيداغوجية | القدرات والمهارات | الأنشطة التعليمية التعلمية: أنشطة الأستاذ | الأنشطة التعليمية التعلمية: أنشطة التلميذ | الأنشطة التعليمية التعلمية: محتوى التعلم | التقويم والدعم |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| تشخيص المكتسبات | - القدرة على استرجاع المكتسبات.<br>- مهارة التعبير. | * يطرح الأستاذ أسئلة، من قبيل:<br>- ما مقومات السيرة الذاتية الفنية؟<br>- ما إيحاءات العنوان (الرحلة الأصعب) ؟<br>* يجيب التلاميذ عن أسئلة الأستاذ. | | | - السيرة الذاتية كباقي الفنون القصصية..<br>- يحيل العنوان على المكابدة والمشقة قبل الوصول.. |
| تتبع الحدث | - القدرة على تتبع الحدث.<br>- مهارة الجرد.<br>- مهارة الوصف.<br>- مهارة التلخيص. | * يطرح الأستاذ أسئلة، لمساعدة التلاميذ على جرد أحداث النص الافتتاحي، من قبيل:<br>- ما الأحداث التي استعادتها المؤلفة؟<br>- ما الذي جرى لأسرة الكاتبة؟<br>- كيف عرفت المؤلفة حقيقة انهزام العرب أمام إسرائيل؟<br>* قراءة التلاميذ للنص الافتتاحي، والإجابة عن أسئلة الأستاذ.<br>* تناول النص الافتتاحي الأحداث الآتية:<br>- وصف الكاتبة للأجواء التي سبقت هزيمة العرب أمام اسرائيل عام 1967، حيث استرجعت مجريات الحرب التي كانت قد نشبت بين اليهود والعرب عام 1948.<br>- عودة أفراد أسرة الكاتبة إلى البيت القديم، بحثا عن مكان آمن من الغارات الجوية.<br>- سفر الكاتبة إلى المدينة حيث اللقاء المرتقب مع صديق (غريب) جعلها نعي باندلاع حرب 1967.<br>- ترويج خبر كاذب لانتصار الطيران المصري على | | | - تقويم إجابات التلاميذ.<br>- التزام المؤلفة بسرد الأحداث الواقعية التي جرت على أرض فلسطين.<br>- التسلسل في تناول الحدث بدءا بحرب 1948 وصولا إلى حرب 1967. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - مهارة التعبير. | العدوان الإسرائيلي.<br>- مفاجأة الجميع في اليوم السادس من الحرب، باحتلال اسرائيل للضفة الغربية و قطاع غزة وسيناء والجولان.<br>- توقف الحرب بمجرد إعلان مجلس الأمن إنهاء إطلاق النار. | - تاريخ المؤلفة من خلال سيرتها الذاتية للصراع العربي الإسرائيلي. |
| القوى الفاعلة | - القدرة على تقويم القوى الفاعلة.<br>- مهارة الجرد.<br>- مهارة التصنيف.<br>- مهارة الوصف.<br>- مهارة التعبير. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ جرد الشخصيات المذكورة في النص الافتتاحي؟<br>* يجرد التلاميذ الشخصيات مع ذكر أوصافها.<br>* تبلورت أحداث النص الافتتاحي بفعل قوى فاعلة كثيرة، تباينت أدوارها في تعاقب الأحداث وتطورها:<br>- الساردة وأفراد عائلتها الذين عادوا إلى البيت القديم بحثا عن مكان يقيهم من غارات الطائرات الإسرائيلية.<br>- الجيوش العربية التي منيت بهزيمة نكراء أمام إسرائيل.<br>- الجيش الإسرائيلي الذي ألحق الأذى بالعرب عموما وفلسطين على وجه الخصوص.<br>- المذيع والمشير عبد الحكيم عامر اللذان كانا يروجان، عبر المذياع، أخبارا مغلوطة لطمأنة المواطنين العرب.<br>- الأطفال: الضحايا الأبرياء الذين تعاطفت معهم الساردة.<br>- الشباب: الذين يطلقون النار على الطيران الاسرائيلي من السطوح.<br>- الناس: الذين تناقلوا بينهم أطوار الحرب ومجرياتها. | - تقبل إجابات التلاميذ مع تقويمها.<br>**العامل الذات:** الساردة/ العرب.<br>**العامل الموضوع:** النصر على إسرائيل.<br>**العامل المرسل:** العدوان.<br>**العامل المرسل إليه:** العرب- فلسطين.<br>**العامل المساعد:** الجيوش- الشباب.<br>**العامل المعاكس:** الجيش الاسرائيلي. |





| | | | |
|---|---|---|---|
| البعد النفسي | - القدرة على كشف البعد النفسي.<br>- مهارة الشرح والتفسير.<br>- مهارة التعبير. | يعكس النص الافتتاحي بعدا نفسيا يتمثل في تناوله للموضوعات النفسية الآتية:<br>- الخوف: خوف الساردة من تداعيات ومخلفات الحرب.<br>- الشفقة: شفقة الساردة على الأطفال الذين سيدفعون ثمن هزيمة العرب.<br>- الخيبة: خيبة أمل الساردة والمواطنين من انهزام الجيش العربي في الوقت الذي كانوا يتلقون فيه أخبارا سارة عبر المذياع. | - تقويم الإجابات.<br>- أجواء الحربين 1948 و1967 وما خلفته من آثار نفسية على الساردة والشعب الفلسطيني خيم على النص الافتتاحي. |
| البعد الاجتماعي | - القدرة على تحليل البعد الاجتماعي.<br>- مهارة التفسير.<br>- مهارة التعبير. | * ما البعد الاجتماعي لأحداث النص الافتتاحي؟<br>* يجيب التلاميذ عن سؤال الأستاذ.<br>* يختزل البعد الاجتماعي للنص الافتتاحي في الآثار الاجتماعية والتاريخية التي نجمت عن حرب يونيو 1967، التي تلقى فيها العرب صفعة من إسرائيل جعلتهم يخضعون لشروطها أكثر من حرب 1948. | تقويم إجابات التلاميذ.<br>- انهزام العرب أمام إسرائيل عام 1967 انعكس سلبا على المجتمع الفلسطيني. |
| البنية. | - مهارة الاستنتاج.<br>- مهارة التعبير. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ استنتاج البنية.<br>تضمن النص الافتتاحي المتواليات المتعاقبة الآتية:<br>- سفر الساردة إلى القدس بداعي لقاء الصديق الغريب.<br>- عودة أفراد أسرة الساردة إلى بيتهم القديم.<br>- عدم تمكن الساردة من لقاء الصديق الغريب.<br>- تداول الناس لأخبار النصر.<br>- انتهاء الحرب بهزيمة العرب.<br>- فرض حظر التجول من طرف القائد الاسرائيلي. | - تقويم إجابات التلاميذ.<br>- تبدأ أحداث النص الافتتاحي باسترجاع حرب 1948 وتنتهي بهزيمة العرب أمام إسرائيل عام 1967. |

| الأسلوب | - القدرة على دراسة الأسلوب<br>- مهارة الشرح والتفسير<br>- مهارة التعبير<br>- مهارة الحكم | * وقوف الأستاذ عند بعض العبارات المحددة لطبيعة أسلوب المؤلفة<br>* تعليق التلاميذ على العبارات.<br>* استندت الكاتبة إلى أسلوب فني، لأهميته في نقل الأحداث بدقة وأمانة. (الحرب تملؤني بالرعب/ الدموع تتناثر من عينها..).<br>- توظيف بعض الصيغ الإنشائية للتأثير في القارئ (يا لكآبة ذلك المساء/ يا للهول).<br>- إدراج بعض المفردات المقترضة من لغات أجنبية (الراديو/ تكمي..).<br>- اعتماد تقنية الوصف بكثرة (المشؤوم/ الغريب/ قصيرة متقطعة/ذات السقوف المقعرة..). | - تقويم إجابات التلاميذ.<br>- حضور الوصف الذاتي لدى الساردة المختزل لتأثرها البالغ بما جرى أثناء حرب 1967. |
|---|---|---|---|





## المبحث الرابع: ديداكتيك المؤلف النقدي

### المطلب الأول: عن النقد

تعرضنا في الفصل الأول، عند بحثنا في ديداكتيك النص النقدي، إلى تحديد تعريف مجمل لفن النقد، كما أشرنا إلى أهمية تدريسه لتلامذة السلك الثانوي التأهيلي. لذلك وتجنبا للوقوع في التكرار، نكتفي بما سبق عرضه سابقا.(1)

يحضر المؤلف النقدي في السنتين الأولى باكالوريا والسنة الثانية باكالوريا، وذلك لأهميته في تعويد الناشئة على فعل القراءة النقدية القائمة على الاستدلال والحكم الموضوعي، ناهيك عن تبنيه أدبيات القراءة المنهجية الكاشفة لأسرار الفعل الإبداعي.

تضمن برنامج الدورة الأولى للسنة أولى باكالوريا آداب حصة أسبوعية للمؤلف النقدي، وقد تم اقتراح، بناءً على معايير بيداغوجية، ثلاثة مؤلفات، لها قيمتها العلمية في الساحة النقدية العربية:

- **الشعرية العربية**: مؤلف نقدي لصاحبه علي أحمد سعيد أدونيس، سلط فيه الضوء، باقتضاب شديد، على المقومات الجمالية المميزة للشعر العربي، وفق منهج تاريخي؛ ففي كل مرحلة يعرفُ الشعر العربي تطورا فنيا جديدا إلا وتمت الإشارة إلى عوامل ذلك، فمن الشفاهية زمن الجاهلية إلى الوعي بأهمية التعبير بعد اكتشاف معجزة

---

[1]- ينظر المبحث السادس من الفصل الأول الخاص بديداكتيك النص النقدي.

القرآن الكريم البيانية، ووصولا إلى شعرية الحداثة التي تمردت على التقاليد الفنية التي لم تعد تتسع لتجربة الشاعر الحديث والمناخ الفكري المعاصر له. وهذا كله للرد على المشككين في أصالة الشعرية العربية على مر العصور.

- **قراءة ثانية لشعرنا القديم:** دراسة نقدية لمصطفى ناصف، تعرض فيها للشعر الجاهلي، بمقاربة منهجية جديدة، تجنبا للأحكام الجاهزة المترتبة عن المناهج القيمية، وقد كان البديل المنهجي لدى ناصف هو قراءة النص الشعري القديم في ضوء المنهج الأسطوري، لفهمه في ضوء اللاشعور الجمعي، مادام هذا الشعر قد ظهر في بيئة تشبع أصحابها بطقوس وشعائر دينية معينة. وقد توزع الكتاب إلى شقين: أولهما نظري، يستعرض فلسفة المنهج الأسطوري؛ وثانيهما تطبيقي، حيث تأويل بعض النماذج الشعرية الجاهلية وفق المنهج المذكور.

- **الأدب والغرابة:** مؤلف نقدي للباحث المغربي عبد الفتاح كيليطو، يتناول في قسمه الأول مفاهيم ومصطلحات محورية في الأدب، ثم انتقل في القسم الثاني إلى دراسة ومناقشة جملة من الموضوعات الأدبية من التراث العربي، وفق مرتكزات وتصورات البنيوية. سعيا منه إلى تأكيد غنى التراث العربي الذي لايزال في حاجة إلى مزيد من الدراسة لاستجلاء حقائقه.





| | | | |
|---|---|---|---|
| | يلخص التلميذ الإجراءات المرتبطة بمرحلة التحليل انطلاقا من إجاباته السالفة | وضميري المخاطب والغائب اللذين يعودان على الفقيد (لبيك، نزحت، لياليك، منطقه، موكبه، مودته...) وقد وظف الشاعر هذين الضميرين ليبرز أن البارودي غائب بفعل الموت، لكنه يظل حاضرا في وجدان الشاعر.<br>في التحليل يتم تفكيك عناصر النص الجزئية من خلال إبراز الحقول الدلالية والمعجم المرتبط بها، وتحديد البنية الإيقاعية خارجيا وداخليا، ورصد الصور الشعرية ووظائفها، وبيان الأساليب وأنواعها وما يرتبط بها من ضمائر... | الغائب العائد على الفقيد.<br>دقة الصياغة وسلامتها، مع الحرص على ذكر أهم عناصر التحليل. |
| التركيب | يركب التلميذ خلاصة تتضمن مرحلتي الفهم والتحليل، مع إبداء رأيه الشخصي، وإبراز علاقة النص بالخطاب الإحيائي. | المضمون: رثاء حافظ للبارودي معددا مناقبه بما ينسجم والمعاني القديمة.<br>الشكل: النمط القديم إيقاعا (بحر البسيط) وتصويرا (النزعة البيانية) وأسلوبا.<br>الاقتباس من القديم شكلا ومضمونا يؤكد صحة الفرضية.<br>الرأي الشخصي في الخطاب الإحيائي. | يجب أن يشمل الشكل والمضمون، مع ضرورة إبداء الرأي الشخصي وتأكيد علاقة النص بالخطاب الإحيائي. |
| التنظيم | ينظم التلميذ المعطيات السابقة مستثمرا مهارة تصميم موضوع. | المقدمة:<br>الفرضية والإشكالية.<br>العرض:<br>الفهم (المضامين) + التحليل (الحقول الدلالية، الإيقاع ، الصور الشعرية، الأساليب)<br>الخاتمة:<br>التركيب. | قدرة التلميذ على استثمار مكتسباته السابقة، والدقة في توزيع عناصر الموضوع. |

## 2- الحصة الثانية:

المستوى الدراسي: السنة الثانية من سلك الباكالوريا.

المسلك: الآداب والعلوم الإنسانية .

المكون: التعبير والإنشاء.

الموضوع: مهارة كتابة إنشاء أدبي حول نص شعري – أنشطة الاكتساب (الحصة الثانية: تحرير الموضوع).

الكفايات المستهدفة: تواصلية – ثقافية – منهجية – استراتيجية[1].

المرجع: الكتاب المدرسي ( واحة اللغة العربية ص 32).

الأهداف : - استثمار التلميذ المعطيات التي جردها في بناء إنشاء أدبي.

- تحرير التلميذ إنشاء أدبيا حول نص شعري مراعيا خطوات القراءة المنهجية.

| مراحل الاكتساب | الأنشطة التعليمية التعلمية | المحتويات | الدعم والتقويم |
|---|---|---|---|
| تحرير المقدمة | يحرر التلميذ مقدمة الإنشاء انطلاقا من المعطيات المجرودة. | إن الملاحظة البصرية لشكل القصيدة التقليدي القائم على نظام الشطرين المتناظرين ووحدة القافية والروي، ولعنوانها الذي جاء عبارة عن جملة فعلية إنشائية بصيغة الأمر، ولديباجتها التي تحيل على غرض الرثاء لزعيم المدرسة الإحيائية البارودي؛ تفضي إلى افتراض قراءة نص كلاسيكي إحيائي يرثي فيه حافظُ إبراهيم زعيمَ مدرسة البعث والإحياء الباروديَّ.<br>ولا ريب في كون خطاب البعث والإحياء نضج مع نهاية القرن التاسع عشر لينفض | سلامة الأسلوب، وشمولية العناصر (الملاحظة، الفرضية، الإشكالية)؛ مع مراعاة علامات الترقيم واستثمار مكتسبات النصوص. |

[1] - ينظر كفايات الجذاذة السابقة.





## المطلب الثالث: النقل الديداكتيكي التطبيقي للمؤلف النقدي

سنعمد فيما يأتي إلى النقل الديداكتيكي التطبيقي، من خلال جذاذة نموذجية لنص مأخوذ من كتاب "ظاهرة الشعر الحديث"[1]، وفق مقاربة منهجية تستند إلى المنظورات الأربع:

**مقاطع بيداغوجية في مكون المؤلفات**

الموسم الدراسي: 2013- 2014. الفئة المستهدفة: السنة الثانية باكالوريا آداب.

الموضوع: تحليل القسم الأول من الفصل الأول.

المؤلف ظاهرة الشعر العربي الحديث، لأحمد المعداوي المجاطي.

مدة الإنجاز: ساعة.

الوسائل الديداكتيكية: ظاهرة الشعر الحديث/ التوجيهات التربوية.

**الكفايات المستهدفة:**

الكفاية التواصلية: قدرة المتعلم على توظيف اللغة في وضعيات تواصلية مختلفة.

الكفاية المنهجية: قدرة التلاميذ على مقاربة المؤلف النقدي من زوايا متعددة ومختلفة.

الكفاية الثقافية: امتلاك المتعلم لرصيد اصطلاحي نقدي.

الكفاية الاستراتيجية: تعزيز الثقة بالنفس وقيم التفتح.

| المقاطع البيداغوجية | القدرات والمهارات | الأنشطة التعليمية التعلمية | | | التقويم والدعم |
|---|---|---|---|---|---|
| | | أنشطة الأستاذ | أنشطة التلميذ | محتوى التعلم | |
| تشخيص المكتسبات | - القدرة على استرجاع | * يستدرج الأستاذ تلامذته لاسترجاع مكتسباتهم من خلال أسئلة دقيقة، من قبيل: | | | - تصحيح تمثلات التلاميذ. |

[1] - راجع النص في مؤلف ظاهرة الشعر الحديث، أحمد المعداوي المجاطي، القسم الأول من الفصل الأول.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | المكتسبات.<br>- مهارة التعبير. | - ما العوامل التي كانت وراء تطور الشعر العربي كما جاء في خطاب المقدمة؟<br>- كيف فسر أحمد المجاطي غموض الشعر العربي الحديث في خاتمة الكتاب؟<br>* يجيب التلاميذ عن أسئلة الأستاذ. | - الحرية والانفتاح على الثقافات الأجنبية.<br>- الحداثة وراء غموض الشعر الحديث.. |
| - جرد الموضوعات | - القدرة على جرد موضوعات القسم الأول من الفصل الأول.<br>- مهارة الجرد.<br>- مهارة القراءة.<br>- مهارة الشرح والتفسير. | * يطلب الأستاذ من التلاميذ قراءة بعض الفقرات مع الكشف عن المضامين من خلال أسئلة دقيقة:<br>- ما المدارس التي مثلت التيار الذاتي؟<br>- حددوا رواد وخصائص كل مدرسة على حدة.<br>* يقرأ التلاميذ فقرات من القسم الأول مع تحديد الموضوعات.<br>- الإجابة عن أسئلة الأستاذ.<br>* يتناول الناقد أحمد المجاطي في القسم الأول من الفصل الأول، الموضوعات الآتية:<br>- خصائص التيار الإحيائي، حيث عمل الشعراء على نظم الشعر وفق عمود الشعر العربي القديم.<br>- خصائص التيار الذاتي من خلال مفهوم الوجدان استنادا إلى شعراء المدارس الثلاث:<br>• جماعة الديوان التي اعتبر شعراؤها أن الشعر "وجدان" مع تباين في مفهومه، وهم عباس محمود العقاد وعبد الرحمان شكري وعبد القادر المازني، فالأول يراه مزيجا بين الشعور والفكر، والثاني تأملا في أعماق الذات، والثالث ترجمة للمشاعر والأحاسيس.<br>• تيار الرابطة القلمية: وسع شعراؤها (جبران/ نعيمة/ إليا أبوماضي/ نسيب عريضة..) مفهوم | - تقبل إجابات التلاميذ مع تقويمها.<br>- ظهور التيار الذاتي باعتباره رد فعل على التقليد الذي عُرف به الشعراء الإحيائيون.<br>- رغبة الشعراء الذاتيين في تجديد الشعر العربي وإعادة الاعتبار للذات المهمشة.<br>- توافق جميع الشعراء الرومانسيين على |





| | | | |
|---|---|---|---|
| | - مهارة المقارنة | الوجدان حتى يشمل الحياة والكون، وكان الهروب إلى الغاب قاسمهم المشترك.<br>• جماعة أبولو: اقتنع شعراؤها( أبو شادي/ الصيرفي/ إبراهيم ناجي/ الهمشري/ محمود طه/ الشابي..) أيضا بضرورة ربط الشعر بذات الشاعر، وقد شملت موضوعاتهم: الذات والمرأة والطبيعة والجمال والتغني بالآلام.<br>- انحصار التجربة الرومانسية لانغلاقها على الموضوعات التشاؤمية، وابتعادها عن القضايا القومية والاجتماعية. | أن الشعر وجدان، مع اختلاف نوعي في تناول مفهومه. |
| تبين المنهجية | - القدرة على تحديد المفاهيم النقدية.<br>- القدرة على تبين الخلفية النقدية لدى الناقد.<br>- القدرة على دراسة الحجاج. | * يطرح الأستاذ أسئلة على التلاميذ تكشف منهجية الناقد المجاطي:<br>- ماالمفاهيم النقدية الواردة بقوة في هذا القسم؟<br>- ما الأساليب الحجاجية التي استند إليها المجاطي؟<br>* يجيب التلاميذ عن أسئلة الأستاذ.<br>* <u>أ- المفاهيم</u><br>يتضمن القسم الأول من الكتاب مفاهيم نقدية تختزل وجهة نظر الناقد، يمكن تصنيفها إلى مايلي:<br>- الحقل الإحيائي: الأقدمين/ البعث/ أسلافهم/المحافظة/اقتفاء/ التراث/ العودة..<br>الحقل الذاتي: الفردية/ وجدان/ عواطف/ إحساسات/ الغنائية/ تأمل/ شقاء/ الألم/ الهجرة/ الحياة/ الكون/ النفس/ الغاب/ الهروب/الطبيعة/ البهجة..<br>⇐ مفاهيم الحقل الذاتي أكثر حضورا، انسجاما مع مقصدية الناقد، حيث التعريف بالاتجاه الذاتي التجديدي. | - تقويم إجابات التلاميذ.<br>- هيمنة الطابع النقدي يتماشى وطبيعة الدراسة لدى المجاطي.<br>- اتصال العرب بالغرب، خلال القرن العشرين، دفعهم إلى |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - مهارة الجرد.<br><br>- مهارة التحليل.<br><br>- مهارة الشرح والتفسير.<br><br>- مهارة التعبير. | **ب- الخلفية النقدية:**<br>قارب المجاطي موضوعات القسم الأول استنادا إلى المنهجين التاريخي والاجتماعي:<br>- المنهج التاريخي: ربطه ظهور الحركتين الشعريتين الإحيائية والذاتية بحركة التاريخ،<br>- المنهج الاجتماعي: تفسير ظهور التيار الذاتي بالتطور الذي عرفه المجتمع العربي.<br>كما يمكن أن نلمح المنهج النفسي حين حديث الناقد عن جماعة أبولو التي أصبح الشعر عندها وثيقة تعكس نفسية الشاعر.<br>**ج- الحجاج:**<br>استند المجاطي إلى جملة من الوسائل الحجاجية، منها:<br>- الاستنباط: ينطلق الناقد من تقديم مجمل يهم ظروف ظهور تيار أو جماعة معينة ثم ينتقل إلى تفصيل القول في خصائص شعرها.<br>- الاستشهاد: الاستشهاد بأبيات ومقاطع شعرية.<br>- المقارنة: المقارنة بين مفهوم الوجدان بين جماعة وأخرى، أو بين شاعر وآخر داخل جماعة واحدة.<br>- التعريف: تحديد بعض المفاهيم، من قبيل "الوجدان"...<br>- البرهنة: الاستدلال على أسباب انحصار التجربة الرومانسية. | التشبع بالفكر الرومانسي.<br>- ظهور التيارات الذاتية كان نتيجة التشبع بالفكر الحر وظهور الطبقة البرجوازية الصغيرة.<br><br>- ضرورة الحجاج لدى المجاطي بغية إقناع المتلقي بصحة أطروحته. |
| الأسلوب | - القدرة على دراسة الأسلوب.<br>- مهارة الشرح | * يستدرج الأستاذ تلامذته لاستخلاص طبيعة أسلوب الجاطي.<br>* يتميز أسلوب المجاطي، من خلال القسم الأول من الفصل الأول، بما يلي: | - التزام الكاتب بالوضوح والتدرج في تناول الأفكار مع |





| | | | |
|---|---|---|---|
| | والتفسير.<br>- مهارة التعبير. | - التقريرية.<br>- البساطة في التركيب.<br>- الاستفاضة في التفسير.<br>- المزج بين ضمير المتكلم ( أن أشير..)، وضمير المتكلم الجمع ( ما نريد أن نصل إليه..)<br>- اتساق بين جمل النص وفقراته. | التوسع فيها.<br>- تجنب الكاتب التعقيد اللفظي والمعنوي. |
| البنية | - القدرة على استخلاص البنية.<br>- مهارة الاستنتاج.<br>- مهارة التعبير. | * ما المضامين الجزئية التي تناولها القسم الأول؟<br>* يستعرض التلاميذ الموضوعات بالنظر إلى المحاور الفرعية.<br>* يتضمن القسم الأول المضامين الجزئية الآتية:<br>- ظروف ظهور التيار الإحيائي.<br>- ظروف وخصائص التيار الذاتي:<br>- جماعة الديوان.<br>- تيار الرابطة القلمية.<br>- جماعة أبولو.<br>- انحصار التجربة الرومانسية. | * تقبل إجابات التلاميذ مع تصحيحها.<br>- التدرج في تناول المحاور لدى المجاطي وفق التدرج الزمني المنطقي. |

# الخاتمة

آن أوان الفراغ من العمل الذي استغرق منا حولين كاملين، وُفقنا خلالهما إلى لملمة ما ينبغي أن يكون عليه تدريس مادة اللغة العربية بناء على ما جدَّ من مقاربات ومنهجيات تتوخى تحسين جودة التعلمات، وقد كان سعينا طوال انشغالنا بديداكتيك مكونات مادة اللغة العربية، بالسلك الثانوي التأهيلي، إلى وصف وتحليل مبادئ المقاربة بالكفايات، حيث اُستوجب منا ذلك استيضاح ما تم التنصيص عليه من مفاهيم ومعطيات في التوجهات التربوية، مع تجسيدها، في مرحلة تطبيقية تالية، من خلال جذاذات نموذجية.

فأما ديداكتيك النصوص، فالمبتغى منها هو تمكين التلميذ من كفاءة قرائية، تجعله مقتدرا على فحص النصوص الأدبية المختلفة المقومات الجمالية والبنائية، في السنوات الثلاث من السلك التأهيلي، استنادا إلى مبدأ التدرج وحاجيات المتعلم خلال كل مرحلة، معظمها تستضمر قيما تعزز الانتماء الوطني والديني وتحرص على الانفتاح على القيم الكونية. وقد استلزم الاستناد إلى بيداغوجيا الكفايات، تعويد التلميذ على حضوره الذاتي في استكشاف معنى النص، بدل الاستهلاك السلبي لقراءة الأستاذ الجاهزة، وقد لوحظ كيف أن تدريس النصوص يقطع مراحل بيداغوجية ثابتة، بدءا بتشخيص المكتسبات، ثم أنشطة





الرصيد المعرفي، ثم أنشطة الفهم، ثم أنشطة القراءة التحليلية، وانتهاءً بأنشطة التركيب والتقويم. لكن الاختلاف بين إقراء النصوص حاصل في الأنشطة التعليمية التعلمية، بحيث إن رصد عناصر النص الشعري -مثلا- القائمة على الإيقاع والتصوير والمعجم والأسلوب يختلف بلا شك عن عناصر أنشطة النص النقدي القائمة على الإشكالية والمفاهيم والإطار المرجعي وطرائق العرض.

وبانتقالنا إلى ديداكتيك الدرس اللغوي، نجد أنفسنا أمام ضرورة تزويد التلميذ بكفاية لغوية، تؤهله إلى التعبير بلغة عربية سليمة في مختلف الوضعيات التواصلية، على اعتبار أن للدرس اللغوي بعدا وظيفيا يتمثل في استثمار معطياته في مكونات أخرى، بما فيها القراءة المنهجية والتعبير والإنشاء. أما إقراء هذا المكون فكان لا بد من اتّباع خطوات منهجية؛ أولها قراءة أمثلة الانطلاق قراءة فاحصة، ثانيها تحليل الظاهرة اللغوية أو الإيقاعية المدروسة لاستنباط القواعد والنتائج، حيث يتم استخلاص النتيجة عبر القياس، بالنظر إلى الاستقراء الذي يجعل المتعلم يتتبع أجزاء المعرفة المكتسبة للوصول إلى صورتها الكلية، آنذاك تكون القاعدة قد ترسخت في ذهنه مادام كادا في سبيل تحصيلها، وثالث هذه الخطوات إنجاز أنشطة تطبيقية لتقويم تعلمات التلميذ تقويما مرحليا، والكشف عن أثرها في القراءات اللاحقة لمختلف النصوص الأدبية.

ونافلة القول في ديداكتيك التعبير والإنشاء؛ اعتبار المكون منتهى الأنشطة التعليمية التعلمية المختلفة، لأن فيه يتحدد مدى اكتساب التلميذ للكفايات السابقة، ومدى قدرته على استثمارها في وضعيات تواصلية جديدة. للأمر ذاته يتطلب تدريسه منهجيا البدء بالاكتساب، ثم التطبيق، ثم الإنتاج، قبل الانتهاء إلى أنشطة التقويم، مع مراعاة الحصة الزمنية لشعبة العلوم، إذ يتم اعتماد ثلاث حصص بدل ستة، كما الشأن في شعبة الآداب والعلوم الإنسانية.

أما ديداكتيك المؤلفات، فإن الأهم منها هو تأهيل المتعلم إلى قراءة مختلف المؤلفات الروائية والفكرية والنقدية قراءة ذاتية، تفاديا لاستهلاك الملخصات الجاهزة التي يمليها المدرس، على اعتبار أن جميع المؤلفات باختلافها تقطع المراحل الثلاث: القراءة التوجيهية، والقراءة التحليلية، والقراءة التركيبية؛ لكن الاختلاف يحصل في مبادئ القراءة التحليلية، حيث توزعت المؤلفات بين مقاربتين منهجيتين اثنتين؛ فالمقاربة الأولى، الخاصة بالرواية والمسرحية والسيرة الذاتية، تستند إلى المنظورات الستة، حيث إنها تتدرج في خطوات: تتبع الحدث ومقاربة القوى الفاعلة والكشف عن البعد النفسي وتحليل البعد الاجتماعي واستخلاص البنية وتحديد الأسلوب، للتشابه الحاصل بينها في خصائصها البنائية. بينما يتم إقراء المؤلف النقدي ذي الطبيعة





المغايرة، وفق المقاربة الثانية القائمة على المنظورات الأربعة: جرد الموضوعات وتبين المنهجية وتعرف الأسلوب وتحديد البنية.

يحرص مؤلفنا "ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات" على أن يكون سندا لمدرسي اللغة العربية، لما يقدمه من تصور واضح عن كيفية تدريس مكونات اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي، بناء على الأسس الديداكتيكية والمقاربات البيداغوجية والمنهجيات المنصوص عليها في التوجهات التربوية، حيث الاستناد إلى المقاربة بالكفايات، بالتركيز على المتعلم من خلال توزيع منطقي للمهام والأدوار بين كل عناصر العملية التعليمية التعلمية.

ولعل الإفادة الكمية والنوعية التي يقدمها الكتاب، عملت على توفير الجهد والوقت لمدرسي اللغة العربية، للإجابة عن أسئلة تظل مقلقة، بخصوص تحقيق أهداف منهاج اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي، وهو مطمح مؤلفي هذا الكتاب.

**د. عبد العزيز خلوفة /د. المختار السعيدي**

## لائحة المصادر والمراجع:


- الأدب وفنونه، محمد مندور، دار نهضة مصر للطبع والنشر، الفجالة القاهرة، (د.ط، د.ت).

- الأدب ومذاهبه، محمد مندور، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الفجالة القاهرة،، (د.ط، د.ت).

- الأدب والغرابة دراسات بنيوية في الأدب العربي، عبد الفتاح كيليطو، دار توبقال للنشر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة السادسة، 2003 م.

- أفق الخطاب النقدي، دراسة نظرية وقراءات تطبيقية، صبري حافظ، دار شرقيات للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى، 1996م.

- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة، الأردن، 1430 هـ - 2010م.

- أصوات النص الشعري الشعر والشعراء، يوسف حسن نوفل، الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، القاهرة، الطبعة الأولى، 1990م.







- أزمة الحداثة في الشعر العربي الحديث، أحمد المعداوي، منشورات دار الآفاق الجديدة، المغرب، الطبعة الأولى، 1993م.

- أنماط الرواية العربية، شكري عزيز، مجلة عالم المعرفة، العدد 355، المجلس الوطني للثقافة والفنون بالكويت، شتنبر 2008 م.

- الإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني، تقديم محمد فاضلي، دار صبح بيروت، الطبعة الأولى، 2007م.

- البلاغة تطور وتاريخ، شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط10، (د.ت).

- بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، حميد لحمداني، المركز الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، آب 1991 م.

- البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق محمد عبد السلام هارون، دار الجيل، (د.ط، د.ت).

- البيداغوجيا الفارقية أداة لتحسين جودة التعلمات، حياة شتواني، مقال ضمن مجلة علوم التربية، العدد الثاني والخمسون- يونيو 2012م.

- تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، طه حسين الدليمي، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، (د.ط)، 2009 م.

- التدريس الهادف، محمد الدريج، مطبعة النجاح، الجديدة، (د.ط)، 1990م.

- الترجمة الذاتية في الأدب العربي الحديث، يحي إبراهيم عبد الدايم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى، 1985 م.

- تطوير المنهاج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية: المنهاج المندمج نموذجا، محمد الدريج ، مقال ضمن مجلة دفاتر التربية والتكوين،العدد المزدوج: السادس/السابع،، ماي، 2012.

- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدرس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الكتابة العامة، مديرية المناهج، الرباط، نونبر 2007 م.

- اجتهادات لغوية، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2007.

- جمالية الألفة النص ومتقبله في التراث النقدي، شكري المبخوت، بيت الحكمة- قرطاج، تونس، (د. ط) 1993 م.

- الحجاج مفهومه ومجالاته، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، قراءة عبد النبي ذاكر، ضمن مجلة عالم الفكر( عدد خاص بالحجاج) المجلد 40 أكتوبر ديسمبر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2011م.

- الحي اللاتيني، رواية، سهيل إدريس، دار الآداب، بيروت- لبنان، الطبعة التاسعة عشرة، 2011 م.





- الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية، محمد لمباشري، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002 م.

- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي – نسخة إلكترونية - موقع وزارة التربية الوطنية – المغرب.

- ديداكتيك التعبير والتواصل التقنيات والمجالات: التصميم-السرد-الحوار-الرسالة، د.علي آيت أوشان، سلسلة دراسات بيداغوجية 1، دار أبي رقراق، الرباط، (د.ت).

- ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، النظرية والتطبيق، محمد البراهمي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1998م.

- الرحلة الأصعب، فدوى طوقان، دار الشروق-عمان، الطبعة الأولى: الإصدار الثاني 2007م.

- سبل تطوير المناهج التعليمية نموذج تدريس الإنشاء، د. ميلود احبدو ، دار الأمان، ط 1 ، يناير1993م.

- سلسلة التكوين التربوي 3، خالد المير وآخرون، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الثانية، 1995م.



Scanned by CamScanner

- سلسلة التكوين التربوي 4، خالد الميروآخرون، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 1996.

- السيرة الذاتية، جورج ماي، ترجمة محمد القاضي وعبد الله صولة، الطبعة الأولى، بيت الحكمة، 1992 م.

- السيرة الذاتية في الأدب العربي، فدوى طوقان وجبرا إبراهيم جبرا وإحسان عباس نموذجا، تهاني عبد الفتاح شاكر، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الأردن، الطبعة الأولى، 2002 م.

- السيرة الذاتية الميثاق والتاريخ الأدبي، فيليب لوجون، ترجمة وتقديم عمر حلى، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1994م.

- سيرة الغائب، سيرة الآتي: السيرة الذاتية في كتاب الأيام لطه حسين، شكري المبخوت، دار الجنوب للنشر، تونس، الطبعة الأولى، 1992 م.

- الشعر المصري بعد شوقي، الحلقة الثالثة روافد أبوللو، محمد مندور، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ط) شتنبر 2003 م.

- الشعرية العربية، أدونيس، دار الآداب، بيروت- لبنان، الطبعة الرابعة، 2006 م.

- صبح الأعشى في صناعة الإنشا، أبو العباس أحمد القلقشندي، دار الكتب الصرية، (د.ط)، 1922م.





- الطفل والفضاء المسرحي، محمد الصبار، سلسلة التكوين التربوي، عدد 1998م.

- ظاهرة الشعر الحديث، أحمد المعداوي-المجاطي، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1428هـ- 2007 م.

- العروض الرقمي، طريقة مستحدثة لدراسة أوزان بحور الشعر العربي، عبد العزيز محمد غانم، (نسخة رقمية).

- علم اللغة، د. علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، الطبعة التاسعة، 2004م.

- عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، محمد الدريج، مقال ضمن مجلة علوم التربية، العدد السابع والأربعون، مارس 2011 م.

- فن السيرة، إحسان عباس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 1996م.

- في بلاغة الخطاب الإقناعي، مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية، الخطابة في القرن الأول نموذجا، محمد العمري، افريقيا الشرق، المغرب، 2002 م.

- في نظرية الرواية، بحث في تقنيات السرد، عبد المالك مرتاض، ضمن مجلة عالم المعرفة، عدد 240/ 1998م.

- في النحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، دار الرائد العربي ، بيروت لبنان، الطبعة الثانية، 1986م.

- كتاب الكافي في العروض والقوافي، الخطيب التبريزي، تحقيق الحساني حسن عبد الله، مؤسسة عالم المعرفة، بيروت (د.ت).

- الكتاب المدرسي: أي قيم؟ لأي تلميذ؟ سعيد أراق، مقال ضمن مجلة علوم التربية، العدد40/2009م.

- الكفايات في التعليم، د محمد الدريج، سلسلة المعرفة للجميع، منشورات رمسيس، أكتوبر 2000م.

- الكفايات والتربية على القيم والاختيار ومفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض، عبد الله مجاهد، مقال ضمن مجلة علوم التربية ، العدد السابع والأربعون، مارس 2011م.

- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، الطبعة: 1 ، 1997م.

- اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، محمد الأوراغي، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى، 2010م.





- اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، علي آيت أوشان، مطبعة النجاح، الجديدة، الطبعة الأولى، 1998م.

- اللص والكلاب، رواية، نجيب محفوظ، مكتبة مصر، القاهرة، (د.ط، د.ت.)

- مسرح الطفل وتجربته الجادة في الكويت، صادق يلي، مقال ضمن مجلة العربي، عدد 1984،307م.

- المسند، للإمام أحمد بن حنبل (ت 241هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1421 هـ - 2001 م.

- معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي، عبد الله الويزي، مقال ضمن مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3/ شتنبر 2010.

- المعجم الأدبي، جبور عبد النور، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، 1979م.

- معجم لسان العرب، ابن منظور، المجلد الثالث، دارصادر، بيروت- لبنان، (د.ت).

- معجم مصطلحات نقد الرواية، لطيف زيتوني، دار النهار للنشر، لبنان، الطبعة الأولى، 2002م.

- مقاربات منهجية للنصين النقدي والروائي، السنة الثانية من سلك الباكالوريا/ مسلك الآداب والعلوم الإنسانية واللغة العربية بالتعليم الأصيل، جماعة من المؤلفين، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1428هـ 2007م.

- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المنتدى الوطني للإصلاح، المكتسبات والأفق، الوثائق الكاملة وخلاصات الأشغال، يوليوز 2005 م.

- من قضايا التربية والتكوين، جميل حمداوي، سلسلة شرفات 19، منشورات الزمن، طبعة 2006م.

- المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية جديدة في الصرف العربي، د عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، (د.ط)، 1400هـ/1980م.

- المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2006 م.

- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، الطبعة العاشرة، (د.ت).





- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الرباط 8 أكتوبر 1999م.

- الميزان، علم العروض كما لم يعرض من قبل، محجوب موسى، الطبعة الأولى، مكتبة مدبولي، 1997م.

- النقد، شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الخامسة، (د.ت).

- النقد الأدبي الحديث، محمد غنيمي هلال، دار العودة، بيروت،(د. ط)، 1987م.

## الكتب المدرسية:

- الرائد في اللغة العربية، جذع العلوم وجذع التكنولوجيا، الجذوع المشتركة لسلك التعليم الثانوي التأهيلي، جماعة من المؤلفين، مطبعة دار النشر المغربية- الدار البيضاء، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، قطاع التربية الوطنية، الطبعة الأولى، 2005 م.
- الرائد في اللغة العربية، السنة الأولى من سلك الباكالوريا، مسالك العلوم والتكنولوجيا، جماعة من المؤلفين، دار النشر المغربية- الدار البيضاء، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، قطاع التربية الوطنية، طبعة 2006 م.
- الرائد في اللغة العربية، السنة الثانية من سلك الباكالوريا، مسالك العلوم والتكنولوجيا، جماعة من المؤلفين، دار النشر المغربية- الدار البيضاء، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، قطاع التربية الوطنية، طبعة 2007 م، طبعة 2012م.
- في رحاب اللغة العربية الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي، جذوع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، جماعة من المؤلفين، الدار العالمية للكتاب- الدار البيضاء، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، قطاع التربية الوطنية، طبعة 2005 وطبعة2007 م.





- في رحاب اللغة العربية، السنة الثانية من سلك الباكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، جماعة من المؤلفين، الدار العالمية للكتاب- الدار البيضاء، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، قطاع التربية الوطنية، طبعة2007 م.
- الممتاز في اللغة العربية، السنة الأولى باكالوريا آداب وعلوم إنسانية، جماعة من المؤلفين، مطبعة الأمة للنشر والتوزيع- الدار البيضاء، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، قطاع التربية الوطنية، طبعة 2006 م.
- الممتاز في اللغة العربية، السنة الثانية باكالوريا، مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية، جماعة من المؤلفين، مطبعة الأمة للنشر والتوزيع- الدار البيضاء، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، قطاع التربية الوطنية، طبعة 2007 م.
- مرشدي في اللغة العربية، جذع العلوم وجذع التكنولوجيا، جماعة من المؤلفين، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، قطاع التربية الوطنية، طبعة 2005م.
- النجاح في اللغة العربية الجذع المشترك للتعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، جماعة من المؤلفين، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء، وزارة التربية

الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، قطاع التربية الوطنية. الطبعة الأولى، 1426هـ/2005 م.

- النجاح في اللغة العربية للسنة الأولى باكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، سلك التعليم الثانوي التأهيلي، جماعة من المؤلفين، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، قطاع التربية الوطنية. الطبعة الأولى، 1427هـ/2006 م/ وطبعة 1433هـ/2012م.

- المنير في اللغة العربية، جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية. سلك التعليم الثانوي التأهيلي، جماعة من المؤلفين، الشركة المغربية لفنون الطباعة العصرية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، الطبعة الأولى 2006/2005 م.

- واحة اللغة العربية، السنة الثانية باكالوريا، مسلكا الآداب والعلوم الإنسانية، سلك التعليم الثانوي التأهيلي، جماعة من المؤلفين، شركة النشر والتوزيع المدارس- الدار البيضاء، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، قطاع التربية الوطنية. الطبعة الأولى، 1428هـ/2007 م.





## الفهرس

مادام فعل الإقراء معقدا إلى الدرجة التي لمَحنا إليها، فإن مؤلف "ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات" للباحثين المختار السعيدي وعبد العزيز خلوفة، ذو أهمية كبرى في تعبيد الطريق لأساتذة العربية حتى يتمكنوا من تنظيم عملهم التربوي وعقلنته استنادا إلى مبادئ محددة، على اعتبار أن هذا المؤلف ينسجم مع المراجعة الشاملة لمنهاج التعليم وخاصة في المرحلة الثانوية التأهيلية، حيث السعي نحو تمكين المتعلم من مختلف الكفايات الثقافية والمنهجية والتكنولوجية والتواصلية، مما يؤهله إلى الإنتاج والإبداع والاندماج السريع في محيطه السوسيو اقتصادي.

د. محمد الدريج

الثمن: 47 درهما